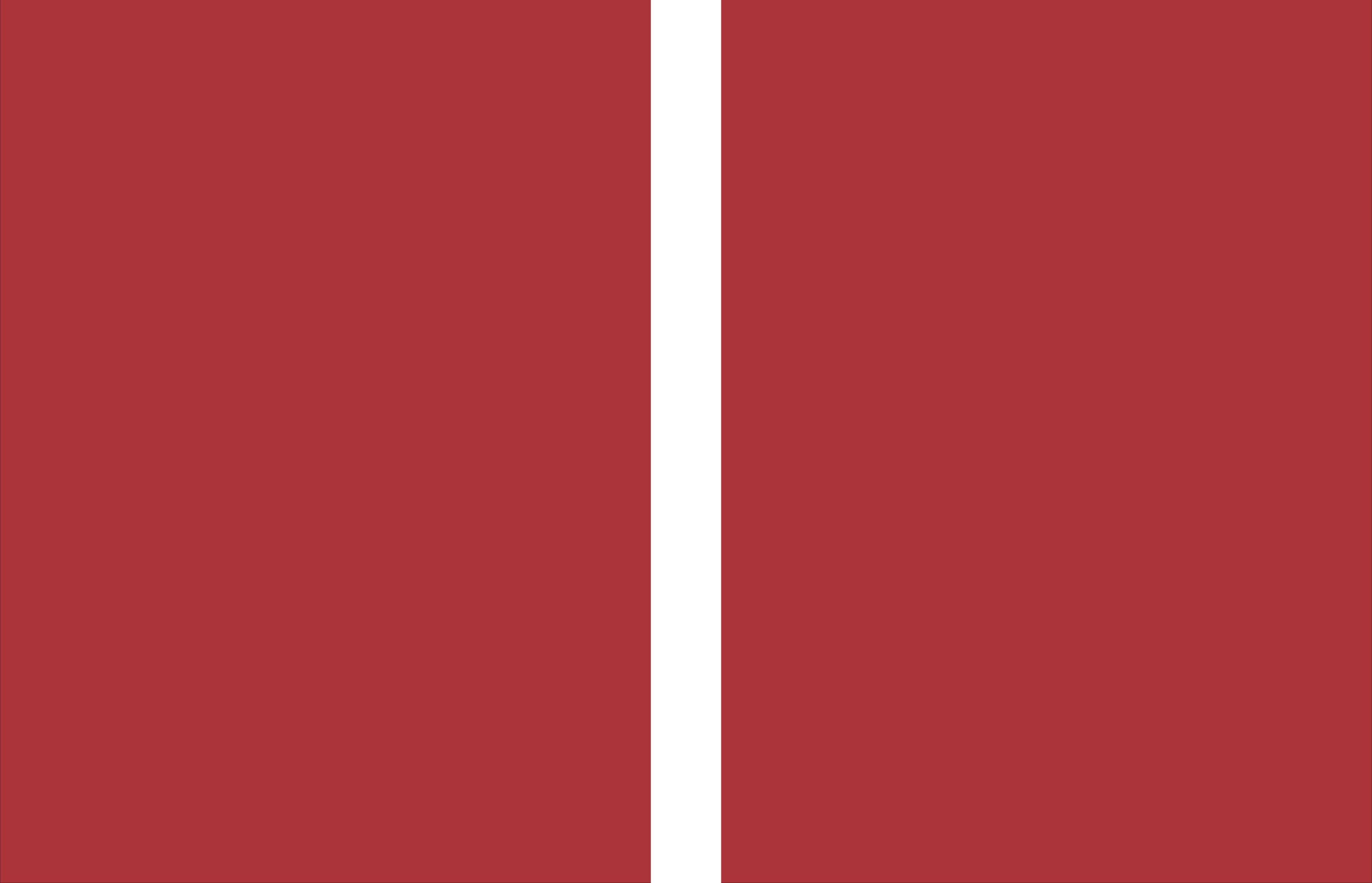
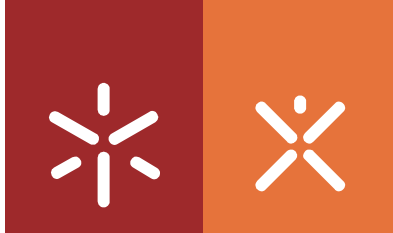




Sylvana Cláudia de Figueiredo Melo

**O Currículo do Ensino Técnico Integrado ao
Ensino Médio: Experiências de Sociabilidade
das Juventudes numa Instituição de
Educação Profissional da Paraíba no Brasil**





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Sylvana Cláudia de Figueiredo Melo

O Currículo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: Experiências de Sociabilidade das Juventudes numa Instituição de Educação Profissional da Paraíba no Brasil

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto de Brito Pacheco

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do Repositório da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal
CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Agradecer nos remete ao ato de expressar gratidão, de dizer muito obrigada, de ofertar graças ou prestar reconhecimento a alguém por algo especial e muito significativo. Por isso, além de agradecer à vida, que, aliada ao meu desejo, trouxe-me até aqui e encarregou-se de traçar essa empreitada, tornando possível a verticalização de meu processo formativo, gostaria de prosseguir com alguns agradecimentos.

A todos os meus professores e professoras da Universidade do Minho, pela seriedade, competência e pela oportunidade de crescimento profissional e humano, em especial, ao meu orientador, Professor Dr. José Augusto Pacheco, pela parceria na construção desta tese, e aos funcionários, pela dedicação e presteza no atendimento.

Ao IFPB que, com sua política de valorização de formação de servidores, oportunizou-me esse investimento profissional, e a todos os Diretores, Chefes, Coordenadores e colegas de trabalho que viabilizaram esse sonho, pelo apoio, fruto da compreensão de que a produção científica nos leva mais longe em nossos processos de trabalho.

A todos os familiares, amigos e companheiros de estrada que estiveram comigo nessa travessia, pelas possibilidades de trocas acadêmicas, afetivas e culturais, que, direta ou indiretamente, contribuíram com a minha passagem por esse mar de conhecimentos e aqueceram os muitos dias de inverno.

À Cida que, com seu trabalho dedicado e cuidadoso, organizou a minha logística.

Ao meu pai (*in memoriam*), especialmente, que despertou meu espírito científico desde sempre, instigando-me a ler e a ser curiosa diante do mundo e da natureza, e à minha mãe, que fez brotar em mim uma imensa resiliência.

À equipe calibrada, em nome da Professora Cláudia Santos Martiniano, pela seriedade e capacidade de encantamento com o processo de produção científica, e aos apoiadores, Jairo Porto Alves e Ítalo Vinícius Albuquerque Diniz, igualmente, pela disponibilidade e competência.

E, por fim, mas não menos importante, meu mais profundo obrigado ao meu filho Loïc, companheiro de viagem, pelo seu espírito desbravador, peculiar aos verdadeiros descobridores, sem o qual essa experiência não teria tido o mesmo sentido.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

O currículo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: experiências de sociabilidade das juventudes numa instituição de Educação Profissional da Paraíba no Brasil

A presente investigação intentou compreender a articulação entre a proposta curricular voltada para o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM) e as experiências de sociabilidade dos jovens no processo formativo, numa instituição de Educação Profissional da Paraíba, no Brasil. Importamo-nos em conhecer a tecitura propriamente dita das relações de amizade no currículo dessa formação. Teoricamente, ancoramo-nos no intercâmbio de repertórios entre autores do campo curricular, das juventudes, da sociabilidade, da cultura e das políticas públicas inclusivas. Além desses autores, outras produções corroboram a ideia de que as relações sociais e interações são constituintes da pluralidade juvenil, dos modos de ser jovens, no contexto educativo de ampliação do direito de aprender. Metodologicamente, assumimos uma abordagem qualitativa, tendo, no estudo de caso, uma forma de priorizar o detalhamento da realidade e a apreensão de seus sentidos. O estudo de caso caracterizou-se por sua natureza “intrínseca” e “instrumental”, de acordo com Stake (2007), que, dada à exuberância do caso em si, possibilitou a reflexão da especificidade, da singularidade e da complexidade do contexto. Contemplou o recorte de gênero e a pertença étnica dos jovens estudantes, matriculados em cursos do ETIM, pré-selecionados e assistidos pelo Programa de Assistência Estudantil do DAEST/CAEST da Instituição. Adotamos como técnicas de recolha de dados a observação qualitativa dos espaços escolares, os grupos focais com jovens estudantes e a análise dos documentos oficiais e institucionais constituintes do ETIM. Como método de tratamento e análise dos dados, recorreremos à análise de conteúdo, do tipo análise temática, conforme Minayo (2014). Resguardamos, em todas as etapas, o sigilo das informações e o anonimato, conforme as considerações éticas preconizadas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012 (Brasil, (2012), que trata da pesquisa com seres humanos, e as recomendações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), marco legal e regulatório que resguarda os direitos e deveres desse segmento. Essa investigação apontou para a dissonância existente entre a intencionalidade formativa do currículo do ETIM e o currículo em ação. Os resultados indicaram a necessidade de maior apropriação da dimensão da sociabilidade pelo currículo. Recomendamos a valorização de múltiplas referências socioculturais juvenis, produtoras de outros currículos, para a compreensão dos novos repertórios de significação, sem o crivo de referências idealizadas, se quisermos trilhar pela construção de um currículo vivo que viabilize a formação humana enquanto mediação de trocas afetivas, culturais e simbólicas. Levando em conta a dimensão da sociabilidade no currículo do ETIM, esperamos, ainda, favorecer a construção de travessias para os jovens, alcançando-os em suas necessidades educacionais, ao não nos distanciarmos da função inclusiva adotada pelo projeto público de educação profissional no país.

Palavras-chave: Cultura, Currículo, ETIM, Juventudes, Sociabilidade.

ABSTRACT

The high school comprehensive vocational course curriculum: youth sociability experiences in Paraíba vocational education institution in Brazil

The current investigation aimed at understanding the articulation between the curricular proposal, meant for the High School Vocational Education Course and the sociability experiences of the youth during their formation process in Paraíba vocational education institution in Brazil. It is relevant to know the weaving of the friendship network within the curriculum. In order to address the curriculum we follow the principles of authors that draw on curricular approach, youth, sociability, culture and inclusive public policies. Aside from those authors, other publications also assist this investigation since they corroborate the notion that social relationships and interactions are part of the youthful diversity, in the way youngsters are, within the educational context of broadening the right to learn. Methodologically, we assume a qualitative approach drawing on a case study, which is a way of prioritizing further detailing of reality and apprehension of its meanings. The case study is characterized by its intrinsic and “instrumental” features, according to Stake (2007) whose experience has enabled the reflection upon specificity, singularity and context complexity. Both youth gender and race are addressed in this investigation, and the young learners are all enrolled in high school comprehensive vocational courses and assisted by the Learners’ Assistance Program (DAEST/CAEST) at the institution. For the observation it was chosen to qualitatively observe the school environments, the focal groups with the learners and official and institutional documents analysis that are part of the course, as techniques for gathering data. As for the treatment and data analysis it is based on content analysis following Minayo’s (2014) steps. During all steps the information are kept confidential and the learners’ identity anonymous according to the ethical considerations advocated by the National Health Council (CNS) n. 466/2012 (Brasil, 2012) that deals with human beings research and also the recommendations of the Child and Adolescent Statute (ECA) (Brasil, 1990), a legal milestone and regulatory benchmark that safeguards the rights and duties of this segment of the population. The investigation has indicated dissonance between the formative intentions of the curriculum and the curriculum that actually takes place. The results signaled a need for a broader appropriation of the sociability dimension by the curriculum. It is also recommended that the multiple sociocultural youthful references are valued, since they also produce other curriculae, so new meaning repertoires are understood without the sieve of idealized references, if we do aim at creating a path of a live curriculum that enables a humane formation while mediates affective, cultural and symbolic exchanges. We also hope, by considering the sociability dimension within the comprehensive vocational curriculum, to favor the construction of paths to the youth that will meet their educational needs and not move away from inclusiveness which is already adopted by the educational public project in the country, as a public policy, and also rescuing the production of meaning within the teaching and the learning.

Keywords: Culture, curriculum, high school comprehensive vocational education, sociability, youth.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO – CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE GERAL	vii
LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS	x
LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE QUADROS	xii
DEDICATÓRIA	xiii
INTRODUÇÃO	1
OBJETIVOS	7
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
CAPÍTULO I – OLHARES SOBRE O CONHECIMENTO E AS TEORIAS CURRICULARES	9
1.1 Teorias curriculares: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas	10
1.1.1 Teorias tradicionais do currículo	14
1.1.2 Teorias críticas do currículo	16
1.1.3 Teorias pós-críticas do currículo	22
1.2 Currículo ou currículos em tempos contemporâneos: o que é isso?	27
CAPÍTULO II – A CENTRALIDADE DA CULTURA NA COMPREENSÃO DOS FENÔMENOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS	29
2.1 Culturas, currículos e trajetórias escolares	30
CAPÍTULO III – JUVENTUDES E SOCIABILIDADES NA TECELAGEM CURRICULAR DO ETIM	30
3.1 Juventudes contemporâneas e sociabilidades: novas configurações e demandas – Breve recorte da pós-modernidade e práticas culturais	41
3.2 Construções sociais acerca das juventudes: juventudes como condição sócio-histórica	44
3.2.1 Razões para pensar “Juventudes”	46
3.3 Escola: lugar de fazer amigos?	47
3.4 A multiplicidade cultural e a sociabilidade no processo formativo curricular do ETIM	48
3.5 As dimensões constituintes do currículo: dimensões prescritiva e implícita	50
3.6 Juventudes na coautoria curricular do ETIM	51
3.7 O currículo: conversações e dialogicidade entre saberes	52
3.8 Juventudes, sociabilidade, múltiplas referências culturais e currículo	52
CAPÍTULO IV – REDES DE SOCIABILIDADE NO CURRÍCULO DO ETIM	58
4.1 Certa organização curricular integral	60
4.2 A intencionalidade formativa do ETIM enquanto proposta de integração curricular	61
4.3 O (des)encontro da escola com a pluralidade juvenil e o currículo	61
4.4 Múltiplas juventudes ou a desconstrução de uma juventude idealizada	62
4.5 Universos culturais como via de acesso à condição juvenil	64
4.6 Redes de sociabilidade juvenis e currículo	66

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	75
CAPÍTULO V – METODOLOGIA	76
5.1 Referencial teórico interpretativo/qualitativo	77
5.2 As singularidades de um estudo de caso	79
5.2.1 Critérios para a escolha do caso e sua caracterização	81
5.2.2 Lócus de pesquisa	82
5.2.3 Recorte populacional	83
5.2.4 Critério de inclusão e exclusão	83
5.3 Aproximações da realidade, construção dos instrumentos e recolha de dados	84
5.3.1 Técnica Delphi e o júri de especialistas	85
5.3.1.1 Validação do roteiro de entrevistas do grupo focal	85
5.3.1.2 Instrumento para validação do instrumento de coleta por júri de especialistas	86
5.3.2 Observações qualitativas e diretas	87
5.3.2.1 Procedimentos das observações e espaços observados	89
5.3.2.2 Protocolo de observação ou sinais da trilha	90
5.3.3 Entrevistas para Grupos Focais	90
5.3.3.1 Procedimentos das Entrevistas para os Grupos Focais	91
5.3.4 Análise documental	95
5.3.4.1 Procedimentos da análise documental	96
5.3.5 Análise compreensivista pela via da análise de conteúdo, na modalidade da análise temática	97
5.3.5.1 Análise e interpretação dos dados a partir da análise temática das Entrevistas para os Grupos Focais	99
5.3.6 Análise documental a partir da análise temática	100
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	102
6.1 Sobre a apresentação e discussão da análise documental	103
6.1.1 Análise dos documentos nacionais referentes ao ETIM	107
6.1.1.1 A Constituição Cidadã: compromisso com a inclusão social e o direito de aprender	108
6.1.1.2 ECA: cuidado, proteção, jovens, sujeitos de direito e formação integral	110
6.1.1.3 Lei nº 9.394/1996: a educação como direito ao desenvolvimento	112
6.1.1.4 Decreto nº 2.208/1997: interesses de mercado vs formação integral	113
6.1.1.5 Parecer CNE/CEB nº 39/2004: a aposta em uma formação humana integral	115
6.1.1.6 Decreto nº 5.154/2004: por um modelo articulado	115
6.1.1.7 Documento Base: a intencionalidade formativa da proposta do ETIM	117
6.1.1.8 Lei nº 11.741/2008: o elo entre o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante	118
6.1.1.9 Lei nº 11.892/2008: a “Ifetização” como caminho	118
6.1.1.10 PNDH-3: uma educação pelos direitos humanos	119
6.1.1.11 Parecer nº 11/2012: princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio	120
6.1.1.12 Resolução CNE/CEB nº 6/2012	120
6.1.1.13 Resolução CNE/CEB nº 02/2012: pelo direito de aprender	122
6.1.1.14 Lei nº 13.415/2017: currículo, interesses de mercado vs formação integral	124
6.1.2 Análise dos documentos institucionais referentes ao ETIM	125
6.1.2.1 PDI: formação cidadã, a atuação no mundo do trabalho e na sociedade	126

6.1.2.2 O currículo e a sociabilidade das juventudes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos	128
6.1.2.2.1 Projeto Pedagógico do Curso 1	128
6.1.2.2.2 Projeto Pedagógico do Curso 2	133
6.1.2.3 Regulamento disciplinar: instrumento normativo ou acordos de convivência?	134
6.1.2.4 Resolução IFPB/CONSUPER nº 227: a gestão do processo pedagógico	141
6.1.2.5 Projeto Político Pedagógico e as intencionalidades formativas	146
6.1.2.6 Reflexão sobre o processo de ensinar e aprender via Conselho de Classe	146
6.1.2.7 Algumas considerações	149
6.1.2.8 Recomendações/Sugestões	154
6.2 Sobre a apresentação e discussão das observações	155
6.2.1 O lugar da investigadora no campo	156
6.2.2 A função que os lugares ocupam	157
6.2.2.1 Primeiras impressões do hall de entrada	159
6.2.2.2 Primeiras impressões do pátio	166
6.2.3 Lugares de encontros ou sobre as galerias	176
6.2.4 A despeito das diferenças sociais: as amizades	178
6.2.5 Grupos de sociabilidade e suas combinações caleidoscópicas	183
6.2.6 Grupos de amigos como estratégia de suporte à saúde mental dos jovens estudantes	191
6.2.7 Quando a escola é o pátio	193
6.2.8 As relações de amizade e o currículo	194
6.2.9 A territorialização dos espaços escolares: das tribos à diversidade cultural	195
6.2.10 Implicações práticas ou recomendações a partir das observações	196
6.3 Sobre a apresentação e discussão das Entrevistas dos Grupos Focais	201
6.3.1 Captação dos participantes	201
6.3.2 Composição dos grupos	202
6.3.3 Caracterização dos grupos focais	203
6.3.4 Análise propriamente dita das Entrevistas para os Grupos Focais	210
CONCLUSÕES	288
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	297
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS NACIONAIS E INSTITUCIONAIS	308
APÊNDICES	311
ANEXOS	325

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CAEST – Coordenação de Assistência Estudantil
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET-PB – Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CF – Constituição Federal
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CS – Conselho Superior
COAPNE – Coordenação de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
CONJUVE – Conselho Nacional de Juventude
COPEDE – Coordenação Pedagógica
DAEST – Departamento de Assistência Estudantil
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEPAP – Departamento de Apoio Pedagógico
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EAAP – Escolas de Aprendizes Artífices da Paraíba
EB – Educação Básica
EP – Educação Profissional
EPT – Educação Profissional Tecnológica
EPTNM – Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio
ETIM – Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio
GF – Grupo Focal
IF – Institutos Federais
IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
JOIN – Jovens Investigadores
LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação e Cultura
OMS – Organização Mundial da Saúde
PAE – Programa de Assistência Estudantil

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
 PO – Protocolo de Observação
 PNDH-3 – Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos
 PPC – Projeto Pedagógico de Curso
 PPI – Projeto Pedagógico Institucional
 PPP – Projeto Político Pedagógico
 REP – Rede de Educação Profissional
 RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
 SECIF – Semana de Esporte e Cultura do IFPB
 SUS – Sistema Único de Saúde
 TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
 TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
 UC – Unidade Curricular
 UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Linha do tempo dos documentos nacionais e institucionais analisados	104
FIGURA 2 – Atividade desenvolvida no hall de entrada em alusão à Campanha de combate à violência contra a mulher	164
FIGURA 3 – Painel presente no pátio, construído por um dos grupos juvenis, evidenciando a luta pela escola pública: a escola é vossa, a escola é nossa, “Luto pra mim é verbo”	169
FIGURA 4 – Painel no pátio com as expressões: “Marielle vive”, “Vidas negras importam”, “Não ao genocídio”, reportando às questões de racismo e dos direitos humanos que mobilizam as juventudes presentes nesses espaços	170
FIGURA 5 – Painel reportando às questões de racismo e dos direitos humanos	171
FIGURA 6 – Cartaz exposto no pátio que faz alusão ao fim da cultura do estupro, a qual culpabiliza as vítimas de assédio sexual e naturaliza o comportamento sexual violento de alguns homens	172
FIGURA 7 – Grupo de estudantes jogando dominó no pátio.	183
FIGURA 8 – Mensagem deixada no mural por grupo anônimo que valoriza o desenvolvimento da empatia e da resiliência entre os pares mediante as situações de avaliações escolares	192
FIGURA 9 – Dominó, jogo que é presente muito fortemente no pátio e que aglutina estudantes de diversos cursos	194

LISTA DE QUADROS E GRÁFICO

QUADRO 1 – Classificação das teorias educacionais acerca dos modos de pensar o currículo	13
QUADRO 2 – Categorias e subcategorias	93
QUADRO 3 – Análise dos documentos nacionais do ETIM	107
QUADRO 4 – Análise dos documentos institucionais do ETIM	125
QUADRO 5 – Grupos juvenis identificados a partir da categorização pelos jovens estudantes	184
QUADRO 6 – Esquema dos grupos identificados a partir da classificação dos jovens estudantes	186
QUADRO 7 – Caracterização dos participantes dos grupos focais	203
QUADRO 8 – Consolidação das categorias e subcategorias dos Grupos Focais	206
QUADRO 9 – Algumas sugestões e recomendações apresentadas pelos jovens nas Entrevistas para os Grupos Focais	279
GRÁFICO 1 – Renda familiar dos participantes dos grupos focais	205

Aos jovens e às jovens que, com suas histórias de alegrias e dores, inspiraram-me e inspiram-me, cotidianamente, a oferecer o meu melhor na aposta por uma educação pública e de qualidade, contribuindo para a construção de um mundo mais justo e humano.

INTRODUÇÃO

A presente investigação germinou da minha experiência como psicóloga e da minha atuação profissional em diversas equipes pedagógicas nos campi de uma Instituição de Educação Profissional, integrante da Rede Federal de Educação Profissional, em especial, no campus lócus desta pesquisa. Essas experiências me permitiram ampliar o interesse pelo estudo das juventudes, do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM), na Educação Profissional, provocando-me também na busca pelo conhecimento dessa temática em outros contextos.

É no cenário de institucionalização das Políticas Públicas de Educação Profissional que se ampliou o adensamento dos estudos das juventudes no ETIM, na Educação Profissional, no Brasil. Nessa ocasião, passou-se a conceber o processo formativo de jovens, em uma perspectiva integrada, justificando-se, assim, a importância de desbravarmos o conhecimento das questões relativas à articulação entre o currículo para o ETIM, no que concerne às experiências de sociabilidade dos jovens, em uma Instituição de Educação Profissional da Paraíba, no Brasil, contempladas na proposta curricular.

A integralidade da formação dos jovens do ETIM, tal qual se encontra prevista e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996a), em seu capítulo sobre a Educação Profissional e Tecnológica, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2013), pressupõe um modelo formativo de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) de modo integrado, nos mesmos cursos, por meio de um currículo específico e articulado, enquanto uma proposta que guarda a noção de totalidade da formação.

A noção de integralidade, inerente ao modelo formativo, apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), presume a superação da dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre Ensino Médio e Educação Profissional, e constitui-se de uma resposta à condição social e histórica da juventude (Brasil, 2013).

Dada à mudança de foco que se colocou para essa formação, tornaram-se plausíveis as exigências para a oferta de uma Educação Profissional mais abrangente e não apenas focada no treinamento em tarefas pontuais, desvinculadas da amplitude dos processos sociais e de trabalho, com o compromisso intrínseco às políticas públicas de inclusão dos segmentos historicamente excluídos da escola (Brasil, 2013).

No entanto, o adentramento de jovens, historicamente colocados à margem da escola, reverberou na instituição, quando esta transformou-se em um palco de inúmeras tensões e passou a lidar com um universo juvenil não mais tão homogêneo, conforme assinala Zibas (2009). A despeito da importância da ampliação do acesso, no cotidiano, esses estudantes não parecem estar incluídos.

A institucionalização da formação integral para os cursos do ETIM tem mostrado, na prática, que a escola se apresenta ainda eminentemente impregnada por uma concepção de currículo, ancorada no treinamento de habilidades e técnicas, e desconsidera a dimensão humana, como se não pudesse ser garantida aos jovens uma formação cidadã. As vivências no ambiente escolar, no entanto, vão mais além do currículo formal, institucionalizado, via proposta pedagógica; as sociabilidades e subjetividades de estudantes, construídas no cotidiano escolar, como menciona Gonçalves (1994), constituem-se em dimensões importantes a serem consideradas na formação integral dos jovens.

Consideramos que há, no projeto fundante dos Institutos Federais, argumentos que respaldam uma prática dialógica com o território, provocadora de saídas para a realidade de exclusão, por intermédio de direito aos bens sociais e, de forma especial, à educação (Brasil, 2010a). Essa é a razão pela qual a proposta curricular para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio ganhou relevância, uma vez que essa formação se apresentou como via de inclusão para as juventudes.

O projeto de Educação Profissional, desenvolvido pelos Institutos Federais, em sua gênese, pressupõe uma concepção de estudante, de professor e de prática educativa que sustenta como necessária a compreensão desses jovens no cenário dos territórios. Defende ainda que essa articulação permitiria a elaboração de dimensões de pertencimento e empoderamento desses estudantes e traz a expectativa de que as práticas educativas possam caminhar na perspectiva de formar sujeitos competentes tecnicamente, mas também críticos, autônomos e emancipados, tendo por centralidade a dimensão humana (Brasil, 2010a).

Ao projeto fundante dos Institutos Federais subjaz uma noção de território, definido como espaço relacional em permanente construção, visto que envolve diversos atores e transcende a descrição geográfica. Entretanto, observa-se que essas juventudes não parecem ser apreendidas pela proposta curricular para o ETIM. Com isso, distanciamos-nos de norteadores importantes para a construção de um currículo ancorado em uma proposta pedagógica que reflita a essencialidade do projeto de educação pública de EPTNM e de suas Diretrizes Curriculares, o qual contemple, por sua vez, a proposta curricular de que precisamos.

Identificamos um possível hiato entre as propostas curriculares prescritas pelas Diretrizes Curriculares para os cursos do ETIM, na instituição, e esse currículo em ação, materializado no dia a

dia. A escola aparenta desconhecer esses jovens, homogeneizando essa categoria. Ao que parece, a instituição não vem conseguindo incorporar as expectativas e os modos de sociabilidade dessas juventudes à formação curricular ofertada, distanciando-se de uma proposta de formação integral que deveria formar sujeitos críticos e transformadores, apreendendo essas juventudes na cotidianidade de seus territórios e em como elas se expressam na escola.

Acreditávamos que, por intermédio dessa investigação, poderíamos favorecer a construção de uma proposta curricular integrada ao ETIM, consonante com as políticas públicas para juventudes, contribuindo, assim, com o avanço das políticas públicas e curriculares da Educação Profissional.

Ao compartilharmos a ideia de Vygotsky (1991) de que a dimensão constitutiva dos processos formativos de educadores e jovens educandos requer a consideração dos modos culturais de pensar e agir que são compartilhados nessas relações sociais, intentamos compreender a articulação existente entre as experiências de sociabilidade dos jovens estudantes do ETIM no cotidiano de uma Instituição de Educação Profissional da Paraíba e o currículo dessa formação.

Além de identificar essas experiências de sociabilidade dos jovens estudantes do ETIM na Instituição mencionada, pretendemos compreendê-las na perspectiva juvenil e analisar como a proposta curricular prescrita para o ETIM, em seus documentos oficiais, preconiza a formação para a sociabilidade dos jovens estudantes na Instituição de Educação Profissional da Paraíba.

Dessa forma, por intermédio dos objetivos propostos, propusemo-nos a alargar o conhecimento sobre o que querem os jovens do ETIM, bem como suas expectativas e suas vivências de sociabilidade na escola e como essas duas se acham contempladas no currículo prescrito e no currículo oculto, na perspectiva dos estudantes.

A presente investigação visou contribuir para o reconhecimento da dimensão da sociabilidade na formação dos jovens em contexto escolar, na medida em que analisou como tal dimensão se encontrou contemplada no currículo formal e como se refletiu no cumprimento do papel inclusivo que guarda o ETIM enquanto política pública dirigida ao segmento juvenil.

Para tanto, fez-se necessária a priori a construção de um quadro teórico-conceitual que nos iluminou na compreensão dessas questões. Nesse sentido, foram apresentadas algumas contribuições teóricas, como Alves (2005); Alves et al. (2002); Gonçalves (1994); Lopes (2008, 2013); Lopes e Macedo (2011); Macedo (2006); Moreira (2002); Moura (2007); Pacheco (1996, 2002, 2005, 2014); Pacheco, Roldão e Estrela (2018); Sacristán (1998, 2003, 2013); Santomé (2013); Santos e Oliveira (2013); Silva (1999a, 1999b, 2005a, 2005b), dentre outras que favoreceram a compreensão da articulação entre as políticas curriculares e as juventudes, no tocante, especialmente, às expectativas e

à sociabilidade desses jovens, em uma Instituição de Educação Profissional, permitindo o alargamento de nossa temática.

Os autores escolhidos mantiveram uma linha de reflexão importante para esta pesquisa. Também Carrano (2007); Carvalho, Silva, Delbonie e Pais (2013); Dayrell (1996, 2002, 2007), Ferraço e Carvalho (2013); Freire (2005, 2011); Hall (1997); Lopes (1997); Pais (2001, 2002, 2003); Santos (2005); Silva (2011); Sposito (2005); Sposito e Carrano (2003); Vygotsky (1991); Xavier (2014) e outros mais caminham em uma direção que corrobora a ideia de que as relações sociais e interações são constituintes dos modos de ser jovens no contexto educativo.

Adotando por ancoragem os autores acima citados, entre outros que surgiram ao longo da discussão, seguem os contributos teóricos, sustentados por alguns deles, como forma de nos situar frente à nossa investigação, no que concerne às questões do campo curricular, especialmente em relação às experiências de sociabilidade das juventudes.

Para além desta Introdução, a qual anuncia a intencionalidade investigativa e tem por ponto de partida a apresentação da problemática e de algumas interlocuções teóricas tecidas, a organização da presente tese foi disposta em duas partes, sendo a primeira delas relativa ao Referencial Teórico da investigação e a segunda, ao Referencial Metodológico.

A primeira parte – Enquadramento Teórico –, constituiu-se de quatro capítulos. No **Capítulo 1 – Olhares sobre o conhecimento e as teorias curriculares**, lançamos um olhar sobre as teorias curriculares de forma a resgatar o percurso histórico, indo das teorias tradicionais às teorias pós-críticas, a fim de reiterar a ideia de currículos nos tempos contemporâneos.

No **Capítulo 2 – A centralidade da cultura na compreensão dos fenômenos contemporâneos** –, propomo-nos a discutir a centralidade da cultura como perspectiva, abordando a relação entre as culturas, currículo e trajetórias escolares.

A seguir, apresentamos, no **Capítulo 3 – Juventudes e sociabilidades na tecelagem curricular do ETIM** –, um breve recorte da pós-modernidade e das práticas culturais para situar a compreensão sócio-histórica das juventudes, em seus modos plurais, materializados nas relações de sociabilidade tecidas na escola, por intermédio do currículo, de forma prescritiva ou implícita. Esse capítulo evidencia o reconhecimento da escola enquanto lugar de ‘fazer amigos’ e realça a dialogicidade entre as juventudes e suas experiências no território. Traz, ainda, a dimensão da sociabilidade como uma dimensão a ser articulada ao currículo, por intermédio dos repertórios de significação e das práticas dialógicas entre os jovens que, ao serem coautores de currículos, produzem uma releitura da integração e nos provoca frente às possibilidades da articulação curricular.

E, por fim, no **Capítulo 4 – Redes de sociabilidade no currículo do ETIM** –, trazemos a discussão acerca das juventudes e sociabilidades na tecelagem curricular do ETIM. Além de contextualizar o ETIM enquanto proposta de integração curricular na Educação Profissional, esse capítulo reconhece a escola como espaço sociocultural e propõe a dialogicidade entre as juventudes e seus universos culturais, enquanto tessitura de uma possível articulação das juventudes, da sociabilidade e do currículo.

A segunda parte – Estudo Empírico – constituiu-se de dois capítulos. Inicia-se com o **Capítulo 5 – Metodologia** –, que trata das trilhas paradigmáticas da investigação, abordando a problemática e apresentando os objetivos gerais e específicos. Ainda, situa o DNA da pesquisa ao definir a nossa opção metodológica por uma investigação de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, enquanto caminho para o conhecimento do fenômeno investigado, problematizando as potencialidades e fragilidades de uma pesquisa dessa natureza. Expõe as técnicas de recolha de dados, análise documental, observações e Entrevistas para Grupos Focais para encerrar com a proposta de análise e interpretação de dados.

Há, ainda, na segunda parte, o **Capítulo 6 – Apresentação e discussão dos resultados: caminhos trilhados** –, o qual trouxe reflexões sobre a caminhada percorrida, sustentada pela adoção da abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Esse capítulo registrou nossa preocupação em realizar, desde sempre, uma triangulação das técnicas de coleta, por intermédio da escolha da análise documental, das observações e das Entrevistas para Grupos Focais, para tratar, finalmente, os resultados e a discussão das técnicas de recolha e informação dos dados, bem como a análise e a interpretação dos dados.

Na sequência, trazemos as **Conclusões**, que, evidentemente, não são conclusivas, mas permite-nos tecer considerações e implicações práticas, como mote para pensar o currículo, as sociabilidades e as práticas/experiências educativas no contexto do ETIM ao assumirmos o currículo a partir da perspectiva pós-crítica, mais precisamente dentro da abordagem dos estudos culturais, tendo em vista o relevo dado à questão dos sentidos, dos significados, das identidades, das subjetividades e das linguagens, ou seja, à diversidade cultural e à condição heterogênea que se imbricam às juventudes. Para além desses contributos, em um contexto de Educação Profissional, essa investigação sinaliza para novas investigações. E, por último, há os Anexos e os Apêndices.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Investigar a articulação existente entre as experiências de sociabilidade dos jovens estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM) no cotidiano de uma Instituição de Educação Profissional da Paraíba e o currículo dessa formação.

Objetivos Específicos

- Identificar as experiências de sociabilidade dos jovens estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM) no cotidiano de uma instituição de Educação Profissional da Paraíba.
- Compreender as experiências de sociabilidade dos jovens estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM), no cotidiano de uma instituição de Educação Profissional da Paraíba, na perspectiva juvenil.
- Analisar como o currículo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM), em seus documentos oficiais, preconiza a formação para a sociabilidade dos jovens estudantes em uma instituição de Educação Profissional da Paraíba.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

OLHARES SOBRE O CONHECIMENTO E AS TEORIAS CURRICULARES

CAPÍTULO 1 - OLHARES SOBRE O CONHECIMENTO E AS TEORIAS CURRICULARES

1.1 Teorias curriculares: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas

A porta da verdade estava aberta,
Mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.
Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.
Andrade¹ (2005).

Falar sobre teorias curriculares remete-nos à reflexão de que não há apenas uma teoria sobre o currículo e também à ideia de que não existiria um currículo único. Assim, para prosseguirmos nessa direção, trazemos Carlos Drummond de Andrade, poeta brasileiro, que, ao apresentar a verdade, em seu poema, nos diz que a realidade não é única, mas sempre compreendida pelo viés das lentes de quem a enxerga.

¹ Carlos Drummond de Andrade, poeta brasileiro. Poema "A verdade", inserido no livro 'Corpo', de 2005.

Fazendo uma analogia do poema com as teorias, nomeadamente, com as teorias do currículo, poderíamos sustentar que, enquanto constructos teóricos, as teorias pressupõem uma argumentação abstrata que têm por razão compreender e explicar a realidade. Explicação e compreensão da realidade, postas pelas teorias, constituem-se em uma noção representacional da realidade, posto que não são a realidade em si. Portanto, “aquilo que o currículo é, depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (Silva, 2005a, p. 12).

Em outras palavras, “assim é, se lhe parece”, aquilo que o currículo é, depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias ou seja, as teorias do currículo não revelam a essencialidade do currículo, mas apresentam a ideia constituída do currículo a partir do viés tomado por cada teórico em um tempo-espaço histórico e social. Em tese, subjacente a essas teorias, há uma leitura de mundo que tenta explicar a realidade, ancorando-se nas concepções acerca da natureza humana, da aprendizagem, da sociedade e da cultura, tendo em vista o projeto de homem e de sociedade que defendem. E é em consonância com esse projeto que os conhecimentos são elencados como passíveis de serem ensinados e aprendidos.

Reiterando as ideias anteriores, Lopes e Macedo (2011, p. 70) mencionam que “as concepções do que vem a ser currículo se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidas”. Entretanto, o currículo não estaria associado apenas ao conjunto de conhecimentos primordiais que deveriam ser selecionados e aprendidos para se alcançar a formação esperada para determinados seres humanos em uma dada sociedade. O currículo atrela-se, de forma subjacente, à questão da subjetividade e identidade, como destaca Silva (2005a), visto que o currículo não se resumiria ao conhecimento, mas diz respeito ao que nos tornamos ao longo dos nossos percursos formativos, das nossas trajetórias.

Em uma perspectiva que realça o currículo enquanto ferramenta de escolarização, o currículo reflete a sua dimensão política por intermédio das relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade. Conforme ilustra Sacristán (1998, p. 36), o currículo:

(...) é a expressão da função socializadora da escola; é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; é um ponto onde se entrecruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica); é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino.

Na perspectiva de avançar na compreensão do que é mesmo currículo, por intermédio das diversas concepções que vão sendo construídas ao longo do tempo, partiremos da definição etimológica da palavra. *Curriculum*, proveniente do latim, apresenta várias conotações, podendo significar: 1. Ação de correr; 2. Pequena carreira; atalho; 3. Curso; 4. Conjunto das matérias de um curso escolar; 5. Parte de um curso literário, de acordo com o Dicionário Michaelis (Weiszflog, 2004). Essa referência etimológica nos fornece apenas um mote, ou *mot*, para dispararmos o aprofundamento dessa questão. Em tese, esse sentido está muito associado a caminho, à carreira.

Assim, em resposta à inquietação sobre o que é o currículo, deparamo-nos com diversas concepções que irão refletir o tempo histórico e social que as fizeram emergir, não sendo possível, entretanto, aliar essas concepções a uma definição única, consensual, dada a complexidade inerente à própria gênese de currículo, como sustenta Pacheco (2005). Em outras palavras, o currículo não se apresenta como um bloco monolítico, denso, compacto, o currículo se apresenta como uma composição estranha. Conforme realça Estrela (1992, p. 13), “o caráter discutível e quase arbitrário (por falta de um critério de base) das tentativas de classificação das ciências da educação é a melhor prova da falta de definição do seu estatuto”.

Na mesma direção, Lopes e Macedo (2011) reafirmam o posicionamento de que seria impossível responder de forma unívoca à questão sobre o que é currículo, face ao leque de perspectivas que envolvem a acepção do termo. Optam, no entanto, por reconhecerem a inventividade de novos sentidos, ainda que essas criações remetam sempre a sentidos prévios. Negá-los ou reconfigurá-los, portanto, envolve considerá-los, atentando para os sentidos que têm se apresentado como mais recorrentes nos estudos existentes.

Ainda para as autoras (Lopes & Macedo, 2011, p. 19), “não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente”.

Não obstante, Pacheco (2005, p. 8) apresenta uma aproximação do que seja o currículo, em função do destaque de algumas asserções: “é um projeto com itinerários de formação; é um projeto cultural com identidades, no tempo histórico e no espaço social da sua construção; é um projeto ideológico que ocorre no contexto de uma dada organização”.

Pacheco (2005) faz uma breve análise sobre as dificuldades de construção de uma teoria curricular crítica e da lacuna existente em relação à definição de currículo, argumentando que não se trata da ausência de referentes conceituais, e avalia essas fragilidades do campo como um movimento de resistência às leituras convencionais da realidade, insistindo na problematização da educação de

forma crítica, por intermédio dos estudos curriculares, como caminho para se aportar contributos importantes à educação.

Por outro lado, Lopes e Macedo (2011, p. 41), ao enfatizarem o currículo como prática discursiva, destacam-no enquanto prática de poder, “mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos”.

É na tentativa de fazer corresponder às distintas concepções de currículo, às mudanças sociais que as fizeram eclodir na sociedade, em determinados tempos histórico-sociais, que nos aventuramos a falar sobre o currículo, destacando, para tanto, as teorias tradicionais, as críticas e pós-críticas, levando em conta que cada tempo tem suas demandas e configura o que se entende como sendo necessário de ser ensinado e aprendido.

Embora o aparecimento dessas teorias siga uma cronologia, isso não seria determinante para justificar a preponderância de uma teoria curricular sobre as demais teorias curriculares, ainda que elas reflitam sua historicidade e as contingências que as provocaram, como assinalam Lopes e Macedo (2011). Historicizar o percurso tomado pelos estudos curriculares nos permitirá, inevitavelmente, resgatar fatos marcantes, como o prenúncio da industrialização, nos Estados Unidos da América (EUA), e o movimento da escola nova, no Brasil, que marcaram a efervescência dos estudos curriculares pela problematização sobre o que deve ser priorizado no ensinar e no aprender.

Assim, atentos à compreensão do currículo e dos sentidos que ele poderia ter para os jovens do ETIM, prosseguimos com a apresentação das teorias, sem nos esquecermos de nos nortear, essencialmente, pela pergunta: “Currículo: para quê?”, de forma a justificar nossas escolhas teórico-conceituais. Esse norte se torna importante porque é possível, ao tentarmos responder a essa questão, visualizarmos as especificidades de cada teoria e seus contributos para a cotidianidade, marcando nossa posição frente ao nosso objeto de estudo.

Como forma de nos guiar, na medida em que prosseguirmos com apresentações das teorias, utilizaremos o Quadro 1, a seguir, para uma síntese com as categorias fundantes de cada uma das teorias do currículo, como nos sugere Silva (2005a, p. 17).

Quadro 1 – Classificação das teorias educacionais acerca dos modos de pensar o currículo

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
Ensino	Ideologia	Identidade
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Alteridade
Avaliação	Poder	Diferença

Didática	Classe social	Subjetividade
Organização	Capitalismo	Significação e discurso
Planejamento	Relações sociais de produção	Saber-poder
Eficiência	Conscientização	Representação
Objetivos	Emancipação e libertação	Cultura
	Currículo oculto	Gênero, sexualidade, raça,
	Resistência	etnia
		Multiculturalismo

Fonte: adaptado de Silva (2005a, p. 17).

1.1.1 Teorias tradicionais do currículo

Para as teorias tradicionais, “o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão de técnica” (Silva, 2005a, p. 24). O aparecimento dele se dá marcadamente associado às instituições educacionais, ganhando espaço gradativamente em outras instituições ligadas à formação.

Historicamente, o ano de 1920 marca um contexto de massificação da escola e do crescente processo de industrialização da sociedade, no qual o currículo desponta nos EUA enquanto campo de estudo, demandando da escola a institucionalização de uma proposta de formação para a classe trabalhadora cuja ênfase residia na neutralidade da escola e do currículo, dirigida para o trabalhador especializado, com foco na oferta de uma educação geral e acadêmica da população.

De acordo com Silva (2005a, p. 23), nesse momento “diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massa de acordo com as suas diferentes e particulares visões”. Assim, a expectativa era de que a escola funcionasse como uma empresa industrial/comercial e deveria se ocupar da avaliação das habilidades necessárias para o exercício das ocupações profissionais da vida adulta com eficiência.

Ainda segundo Silva (2005a), com o imperativo de formação da classe trabalhadora, o currículo, então, vai sendo justificado nas escolas, a partir de uma Teoria Tradicional do Currículo, a qual tem por finalidade a organização, o planejamento e a eficiência. Operacionalizando a racionalização, a escola ganha, desse modo, um caráter burocrático.

Esse cenário potencializou o desenvolvimento do campo de pesquisas e inaugurou os estudos curriculares, adentrando mais na tentativa de responder às inquietações sobre qual é a centralidade do conhecimento, sobre o que se espera ensinar e aprender e como se selecionam os conhecimentos e saberes que deverão compor o currículo (Beyer & Liston, 1996).

Enfim, a emergência do campo de currículo abre fronteiras para processos formativos de especialistas, disciplinas, institucionalização de setores especializados, departamentos universitários. Dessa forma, a escola passou a ser massificada, requerendo a formação da classe trabalhadora. Nesse contexto, duas referências surgem, atuando como um divisor de águas com relação aos estudos curriculares: Bobbitt (2004) e Tyler (1949).

Bobbitt (2004) escreve “The Curriculum”, obra marcante que irá preconizar a organização como marca da atividade burocrática do especialista. De acordo com o modelo de Bobbitt, apoiado nas ideias de Taylor de eficiência, caberia aos especialistas em currículo identificar as habilidades necessárias e desenvolver um currículo focado para o alcance dessas habilidades.

Na mesma direção, Tyler (1949) defende que o currículo deveria responder a uma questão técnica. É essa premissa que prevalecerá nos EUA até por volta dos anos 1980, tendo em vista que a educação deveria cumprir exigências burocráticas, de modo que coubesse à escola as tarefas de planejar e elaborar instrumentos de aferição para avaliar se essas habilidades haviam sido alcançadas.

Tyler (1949) funcionará como referência nos desenhos de currículo, sustentados por uma racionalidade técnica ou sistêmica cujo foco residiria na eficiência e com a preocupação em definição de metas, objetivos e de avaliação para aferir os objetivos dos resultados alcançados. Assim, de acordo com o autor, a organização e o planejamento curricular deverão se estruturar em atendimento às questões básicas:

1. Que objetivos educacionais devem a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir esses objetivos?
3. Como podem essas experiências educacionais ser eficazmente organizadas?
4. Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo atingidos? (Tyler, 1949, p. 1).

Nessa direção, as questões de Tyler são norteadoras para estruturar a atividade educacional: currículo, ensino, instrução e avaliação. Vale salientar que a ideia de currículo se confunde com o próprio currículo, visto que se debruçar sobre o estudo do currículo se resumia a planeá-lo, como mencionam Lopes e Macedo (2011).

A despeito de a maioria dos currículos ter uma base teórica sustentada na racionalidade Tyleriana, as contradições inerentes ao próprio modelo permitiram “se criar outros sentidos, por intermédio da desconstrução de sentidos que eles projetam” (Lopes & Macedo, 2011, p. 69). As autoras assinalam ainda que as relações de poder inerentes à construção dos currículos provocam o embotamento de determinadas coisas, requerendo o exercício cotidiano de desplanejar, como forma de escape ao tecnicismo.

Assim, como resposta às demandas sociais dessa época, a educação foi configurando uma teorização sobre o currículo, o que formulou, nomeadamente, a Teoria Tradicional, fazendo emergir a necessidade de aprofundamento sobre o currículo.

Lopes e Macedo (2011) destacam também que a noção de planejamento curricular, concebido na racionalidade tyleriana, apresentava-se de forma prevalente no cenário educacional, refletindo-se nas teorias da tradição e marcando as reformas educacionais brasileiras ainda nos anos 1980.

Em contraposição às teorias tradicionais do currículo, surgem as teorias críticas, as quais, por sua vez, emergem de outro cenário, vindo a questioná-las ao descortinar outro olhar sobre o conhecimento e, particularmente, sobre o currículo.

1.1.2 Teorias críticas do currículo

Ella está en el horizonte.

Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopia?

Para eso sirve: para caminar.²

Galeano (1993, p. 230).

Se as teorias tradicionais do currículo tinham um quê adaptacionista ao conformarem a classe trabalhadora por meio de uma formação que a fizesse se ajustar às demandas da sociedade, as teorias críticas, por seu turno, são marcadas pelo questionamento dessa escola e desse currículo, mais particularmente, ao inaugurar um questionamento sobre a pseudoneutralidade dessas concepções que, a despeito de seu tecnicismo, guardavam uma intencionalidade.

Se a tônica dada pelas teorias tradicionais imprimia um ajuste do currículo à sociedade e enfatizava uma preocupação mais restrita às questões de ordem técnica de como fazer o currículo, sem maiores questionamentos sobre os “arranjos sociais e educacionais”, conforme registra Silva (2005a), as teorias críticas, em contraposição, foram em busca de conceitos fundantes que pudessem elucidar a compreensão do que o currículo faz, implicando-o na produção de desigualdades e injustiças sociais, tendo por referência o **Marxismo** como desvelador da intencionalidade do currículo.

² Tradução nossa: Ela está no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

As teorias críticas emergem em um cenário de contestação, na década de 1960, palco de grandes transformações sociais. Em muitas partes do mundo, cresciam movimentos sociais e culturais que iriam se opor à ordem do dia, fazendo frente à educação e às formas de conceber o currículo, alinhados à perspectiva tradicional. Em cada canto, esses movimentos se reverberaram de forma particular, trazendo contributos importantes por intermédio de autores como Freire (2005), Althusser (1983), Bourdieu e Passeron (1975), os quais, entre outros, condensavam o espírito do tempo: espírito de transformações.

Esse ideário de esperança em um mundo melhor e mais justo possibilitou que os estudos pudessem convergir também no campo do currículo, por meio da produção das teorias críticas do currículo. Apesar das diferenças conceituais, essas ideias permitiram a construção de ilusões que nutriam, alimentavam e compeliavam a seguir, sendo um *hard* aglutinador de conceitos fundantes.

Para Lopes e Macedo (2011, p. 77), a perspectiva crítica do currículo provoca a adesão de distintos autores que se aproximam pela possibilidade de articular “o conhecimento com interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade, e a ideologia”.

Essa abordagem compreensiva da realidade desneutraliza o currículo e põe às claras as intenções subjacentes às relações de poder, produzidas pela estrutura política, econômica e social que determina a seleção de conteúdos na constituição de um currículo. Com isso, desvela-se a lógica que subjaz à ideia de que alguns saberes devam ser considerados conhecimentos em detrimento de outros, destituídos de significados.

Ao discorrer sobre a teoria crítica, Pacheco (2007, p. 203) destaca:

[...] a teoria crítica traz à realidade curricular os lados mais ocultos das práticas e, sobretudo, a geografia das relações, na medida em que se torna possível olhar criticamente para as diversas relações que existem quando se pensa no conteúdo e na forma daquilo que se faz no contexto das organizações escolares.

Em síntese, a teoria crítica enxerga a possibilidade de transformação social por meio de princípios norteadores, relativos à emancipação e ao comportamento crítico.

Fundadas, essencialmente, no Marxismo, as teorias críticas levavam em conta que os determinantes econômicos seriam preponderantes para constituírem os seres humanos. Os pressupostos críticos dessas teorias sustentavam como ideário o projeto de uma sociedade justa, igualitária e mais humana.

Em outras palavras, o investimento em um projeto coletivo de sociedade contribuiu para aglutinar teóricos em torno de um eixo comum, apesar das divergências de pensamento

experimentadas ao permitir uma compreensão e explicação da realidade, na medida em que sinalizava a esperança de um mundo melhor. Silva (2005a) vai enfatizar nesses constructos categorias preponderantes que ancoram essas teorias, destacando a ideologia, a reprodução cultural e social, o poder, a classe social e o capitalismo.

Nesse sentido, Althusser (1983) argumenta que a manutenção de uma sociedade capitalista está vinculada à sua estrutura econômica, como também à reprodução de seus componentes ideológicos. A escola, segundo o autor, exerce um papel fundamental na reprodução ideológica, por intermédio de seu currículo, ou seja, a escola contribui para a manutenção da sociedade capitalista por meio de uma ideologização dos conteúdos escolares que naturaliza como bons os arranjos da sociedade.

Ainda para Althusser (1983), que antecede as teorias críticas, o capitalismo se vale da escola para operacionalizar a manutenção da ideologia, ou seja, o currículo termina sendo um instrumento pelo qual a ideologia dominante é transmitida e, conseqüentemente, mantida. Esse arcabouço justificava que as exclusões sociais se dariam por intermédio da divisão social de classe e que a ideologia, estrategicamente, funcionava como alimento para a sociedade, nutrindo-a em seus valores, em sua cultura e em suas divisões.

Inevitavelmente, esses mecanismos de exclusão produziram o fracasso escolar dos alunos menos favorecidos cuja passagem pela escola não lhes possibilitaria agregar as habilidades e ferramentas da classe dominante, o que contribuiria para o comportamento de subserviência frente aos mais favorecidos.

Além da crítica marxista à escola, Bourdieu e Passeron (1975), como ícones da Teoria Crítica, trazem um contributo relevante ao considerarem que a reprodução social se dá mediante a reprodução cultural. Em outras palavras, a cultura constitui-se em um capital simbólico porque é por meio dela que a sociedade vai se reproduzindo, na medida em que cria mecanismos de exclusão social legitimadores da cultura da classe dominante e desvaloriza as culturas das classes subalternas.

Esses mecanismos permitem que os estudantes da classe dominante se apropriem naturalmente da escola, com seus códigos e regras, uma vez que a escola já reproduz seu universo cultural, seus valores, seu *modus vivendi*. Em contrapartida, tudo parece muito adverso para os estudantes das classes subalternas que trazem para a escola outros universos culturais, outros códigos e linguagens.

O reconhecimento das experiências dos jovens da classe dominante permite seus êxitos, pois são consideradas em suas trajetórias escolares. O mesmo não acontece para as crianças e jovens

provenientes de outras classes, os quais se veem fadados ao fracasso escolar, como assinala Patto (1996), além de não serem, de entrada, reconhecidos na escola em seu capital cultural. Enfim, seria por intermédio da reprodução simbólica ocorrida pela cultura que a sociedade garantiria a reprodução social.

Há, portanto, uma conexão entre ideologia e educação. Convém destacar o quanto essas ideias fazem sentido ainda no contexto atual de desigualdades econômicas, uma vez que a sociedade, por intermédio da escola, reitera a sua hegemonia a partir da transmissão da cultura dominante e de alguns discursos hegemônicos que lhe alimentam, como apontam Silva (2005a) e Patto (1996), entre outros autores que tratam das desigualdades culturais.

Nesse sentido, o que vai ser valorizado em termos de currículo serão as experiências das classes dominantes e todas as condições que lhes permitem lograr êxito. Entretanto, a criticidade desse constructo permite-nos olhar para além do que está posto, possibilitando-nos vislumbrar as práticas ocultas nas quais se estabelecem as relações no chão da escola.

Em suma, as teorias críticas vislumbram a transformação social, sustentada em princípios norteadores relativos à orientação para a emancipação e para o comportamento crítico. Dessa forma, levando-se em conta a cultura como um importante capital cultural, o currículo é assumido enquanto projeto cultural.

Ao tratar dessas questões, os autores Silva (2005a) e Patto (1996) não estão sinalizando para a existência de um currículo específico para crianças e jovens de classes subalternas, mas chamam a atenção para os mecanismos que as classes dominantes adotam para se colocarem como hegemônicas e definirem sua cultura como “a” referência cultural para os demais.

De acordo com a proposta de Bourdieu e Passeron (1975), o currículo deveria possibilitar que a escola se constituísse em um espaço de imersão cultural tal qual acontece para as crianças e os jovens das classes dominantes. Nesse cenário, a escola, por intermédio de seu currículo, teria um papel preponderante de trabalhar no sentido de criar resistência à opressão.

No campo do currículo, Young (1971) traz uma nova perspectiva quando define que a escola e o currículo se constituiriam em um problema da sociologia. Essa guinada apresenta um novo olhar para questões até então vislumbradas apenas pela psicologia e filosofia. Assim, ao questionar o positivismo no campo do currículo, Young (1971), como mencionam Lopes e Macedo (2011, p. 79), “rejeita todas as perspectivas que buscam afirmar qualquer superioridade do conhecimento acadêmico e/ou científico sobre outros saberes sociais”. Desmonta-se, assim, a noção do currículo construído com base no academicismo das disciplinas.

Young (1971) lança ainda uma importante contribuição ao questionar a supremacia dos conhecimentos que, legitimados via proposta curricular, desconsideram os demais saberes. Ressalta também que a escola, ao desconsiderar as experiências prévias dos estudantes, desvincula os saberes autenticados da vida cotidiana.

O autor destaca que seria impossível um currículo, nessa configuração acadêmica, contribuir para a libertação dos segmentos empobrecidos da sociedade, possibilitando a compreensão do mundo que os rodeiam. Para Young (1971), a questão básica era a conexão entre currículo e poder, questionando-se, por intermédio dessa relação, a atribuição de importância mais a algumas disciplinas do que a outras.

Na mesma esteira das teorias críticas, surge o movimento de reconceptualização (Pinar, 1973, como citado em Pacheco, 2005), que tinha por intuito fazer frente ao descontentamento existente no campo do currículo com relação aos paradigmas técnicos defendidos por Tyler e Bobbitt, conforme menciona Silva (2005a).

Esse movimento teve a intencionalidade de agregar análises marxistas, tais quais as de Gramsci e as da Escola de Frankfurt, por um lado, e a interpretação fenomenológica e hermenêutica, por outro. Pontua Silva (2005a, p. 37) que “essas análises marxistas enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo”.

De outro modo, as críticas à educação e ao currículo provenientes de estratégias interpretativas não se concentravam “no papel das estruturas ou nas categorias teóricas abstratas (como ideologia, capitalismo, controle, dominação de classe), mas nos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares” (Silva, 2005a, p. 38).

Ainda que os teóricos do movimento de reconceptualização pactuassem uma crítica ao modelo tecnicista, não havia consenso em torno dos adeptos desse movimento.

Apple (1970), ícone dos estudos curriculares, filiado ao movimento de reconceptualização do campo do currículo, faz uma crítica à tendência de subjetivação que esse movimento foi ganhando ao distanciar-se da crítica marxista. A partir do pensamento desse autor, vai se estabelecendo uma crítica neomarxista ao currículo que irá marcar os anos seguintes.

Dessa forma, Apple (1970) lança uma importante contribuição ao questionar o que estava posto em relação à base dos currículos de abordagens instrumentais, acadêmicas e progressistas, ao desatrelar os princípios de seleção dos conteúdos à ideologia. Seus questionamentos fazem alusão ao currículo, descrito como mecânico pelos modelos de currículo, sem conexão com as teorias sociais existentes, sem a compreensão do currículo como fruto de uma dada sociedade.

Outro contributo trazido por Apple (1970) diz respeito à noção de conhecimento hegemônico. Para o autor, quanto mais um conhecimento se universaliza, por intermédio de uma concepção que o seleciona como sendo “o conhecimento”, mais ele se efetiva como cultura dominante, em detrimento de outros saberes que não são levados em conta.

Interessante que essa crítica feita por Apple (1970) ainda é muito presente e pertinente, ao considerarmos, como aponta Silva (2005a), que hoje o movimento de reconceptualização se diluiu no pós-estruturalismo, no feminismo, nos estudos culturais, restringindo-se às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas, como vertentes de críticas ao modelo tecnicista. Crítica, ainda a nosso ver, pertinente, se considerarmos os contextos de desigualdades sociais intensas, como no Brasil, em que se faz necessário ligar a subjetividade aos determinantes históricos e sociais e as condições materiais em que se encontra imersa uma grande maioria da sociedade.

Nessa mesma direção, os estudos de Freire (2005, 2011) abrem um horizonte em direção à emancipação e à libertação dos sujeitos, na medida em que consideram que, por meio da educação, esses indivíduos podem se empoderar enquanto sujeitos sociais. Freire (2011) questiona uma educação bancária destituída de sentido e propõe uma educação libertadora, na acepção de que não caberia uma leitura mecânica da realidade, mas uma apropriação dos sujeitos de suas vidas, a partir de uma educação que os fizesse enxergar as determinações socioeconômicas em que se inserem.

Ao se contrapor a uma educação bancária, Freire (2005, 2011) sugere uma educação problematizadora que possibilita aos sujeitos a apreensão de suas realidades históricas, trabalhando com eles, de modo crítico, suas inserções na realidade e as possibilidades de uma ação transformadora da realidade de opressão vivida. É na dialogicidade dessas relações que os conhecimentos vão sendo tecidos.

Ainda como referência teórica importante no campo das teorias críticas do currículo, Libâneo (2000), seguidor de Saviani (1984), aborda uma contribuição marcada pela ideia de que a concepção de uma teoria crítica tem que ter por base a perspectiva dos dominados, além de trazer como contributo a reflexão de que os processos de exclusão seriam alimentados pela escola. No entanto, o autor ressalta, em contrapartida, a possibilidade que a escola teria de alterar as relações de produção, tendo em vista uma margem de manobra existente.

A contribuição de Libâneo (2000) segue, assim, na direção de valorizar a dialogicidade entre professores, alunos e os interesses dos alunos, sem, entretanto, desconsiderar a cultura historicamente acumulada. O autor defende, ainda, que a realidade deve ser problematizada pelos

estudantes, porém argumenta a importância de que eles se apropriem de ferramentas que lhes permitam avançar na compreensão desse conhecimento historicamente acumulado.

Particularmente, Libâneo (2000) considera que deve haver uma centralidade dos conteúdos na escola e que esta deve se encarregar de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados. Assim, consideramos que os estudantes necessitam de ferramentas conceituais para compreender o mundo em que vivem, sem distanciarmos da historicidade e criticidade desses conhecimentos, os quais requerem, todavia, uma releitura pelos estudantes.

Sustentamos a posição de que trabalhar na perspectiva de conscientização não exclui a sistematização de conhecimentos historicamente acumulados. Assim, consideramos importante apropriar as classes populares por intermédio de ferramentas conceituais, sob pena de esvaziarmos seu processo formativo, fragilizando a possibilidade de acesso e permanência com sucesso à escola em igualdade de condições. Defendemos aqui a síntese entre os saberes legitimados e os saberes populares, de modo que haja uma superação desses maniqueísmos, tendo em vista que as coisas não precisariam ser uma coisa ou outra.

Embora as teorias críticas tenham permitido a elaboração de conceitos fundantes que ainda hoje são muito caros, elas guardam limites, apresentando dificuldade em se constituírem enquanto Teoria Crítica. Segundo Santos (1999, p. 201), essa teoria “concebe a sociedade como uma totalidade e, como tal, propõe uma alternativa total à sociedade que existe”. Essa concepção, ao mesmo tempo em que inscreve o sujeito em uma estrutura, alimenta a esperança de transformação de sua totalidade.

No entanto, a Teoria Crítica traz um contributo importante ao problematizar a educação e o currículo no cenário das estruturas sociais, políticas e econômicas, desvelando as relações entre conhecimento escolar legitimado e poder que perpassam o currículo, o que evidencia sua não neutralidade, conforme assinala Pacheco (2013).

1.1.3 Teorias pós-críticas do currículo

Meu partido
É um coração partido
E as ilusões estão todas perdidas
Os meus sonhos foram todos vendidos
Tão barato que eu nem acredito
Eu nem acredito

Que aquele garoto que ia mudar o mundo

(Mudar o mundo)

Ideologia

Eu quero uma pra viver

Cazuza; Frejat³ (1988).

O surgimento das teorias pós-críticas do currículo está associado ao tempo da pós-modernidade, ou modernidade líquida, como bem descreve Bauman (2001), ainda que se ponha em questão: “é a modernidade uma continuidade ou ruptura?”, como nos chama a atenção Pacheco (2005, p. 138). De fato, vivemos em um cenário de grandes transformações. Para alguns teóricos, tempo de modernidade (Giddens, 1990); para outros, tempo de pós-modernidade, ou modernidade líquida (Bauman, 2001).

De toda forma, a sociedade encontra-se marcada por profundas mudanças e quebra de paradigmas. Para autores como Giddens (1990), por exemplo, não estaríamos em uma era pós-moderna, no entanto, atravessamos um período da modernidade em que se aguçam problemas das mais variadas ordens, ou seja, as consequências são tão marcantes que temos a impressão de vivermos em um período para além da modernidade.

Ainda assim, para Bauman (2001), a modernidade não estaria extinta pelo fato de estarmos na pós-modernidade, mesmo que a narrativa sobre a modernidade pareça ter assumido novas nuances. É esse paradoxo que Pacheco (2005, p. 139) tenta expressar ao fazer uma síntese do que seria a pós-modernidade:

O significado da pós-modernidade não é consensual, tratando-se de um termo que está sujeito a apropriações ideológicas diferentes e a interpretações muito diversas no quadro da produção de subjetividades. A multiplicidade de referentes faz com que a pós-modernidade seja perspectivada conceitualmente numa ampla gama de objetivos e de realidades muito diferentes, reconhecidos nessa pluralidade de discursos: rejeição de metanarrativas (Lyotard, 1985); reclamação do fim da metafísica e da desconstrução do sentido (Coutinho, 2003); celebração de vozes divergentes (Beyer e Liston, 1996); valorização dos contextos locais e centralidade da linguagem e subjetividade (Giroux, 1993); cultivo do desejo e da rejeição de construção de imagens lineares acerca do mundo (Jaeson, 1991); ecletismo de códigos (Usher

³ Cazuza foi cantor, compositor, poeta e letrista, considerado um dos maiores poetas da música brasileira. Frejat é um cantor, compositor e guitarrista brasileiro, fundador da banda Barão Vermelho.

e Edwards, 1994); contigência do presente (Rorty, 1989), destruição da racionalidade instrumental (Touraine, 1994).

Pacheco (2005) retoma ainda alguns autores para argumentar que a pós-modernidade não é marcada por uma homogeneidade de discursos, muito pelo contrário, ela guarda uma pluralidade de discursos, engendrada na própria modernidade.

Assim, a alteração da lógica que norteava as sociedades, disparada pelo advento da globalização e pelos avanços tecnológicos, provocou uma falta de referências, materializada na fragilidade dos pilares que outrora forneciam sustentação à sociedade, como nos adverte Giddens (1990), de modo que passamos a vivenciar uma complexidade social muito maior que impacta também as relações sociais e institucionais e as identidades, modos de ser no mundo. Implica dizer que também as juventudes contemporâneas se apresentam hoje com novas configurações e demandas.

Para autores como Bauman (2001), a sociedade atual é marcada pelo fim das utopias, em contraposição ao que ocorrera na modernidade, século XX. Não se vislumbram mais os grandes projetos coletivos, voltados para a humanidade, como um eixo aglutinador. A utopia, como bem traduz o poema de Galeano (1993, p. 230), era o que impulsionava a seguir, a perseverar: “Ella está en el horizonte – dice Fernando Birri –. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopia? Para eso sirve: para caminhar”.

Em outras palavras, na sociedade moderna, coadunava-se a necessidade de mudança por um mundo melhor e mais justo com o papel dos sujeitos nessas transformações. Havia um subtexto que ecoava de modo reflexivo: “e eu com isso?” e potencializava a força das interações e grupos que se implicavam e se moviam rumo às grandes transformações sociais. Todavia, essas condições se perderam com a entrada da sociedade em uma era pós-moderna, uma vez que a pós-modernidade não dá conta de sustentar tais utopias.

No cenário pós-moderno, a lógica de mercado se torna imperiosa, determinando as regras e alterando o funcionamento das sociedades, e também os projetos individuais se sobrepõem aos coletivos. As referências que nos guiavam se perdem e a sociedade deixa de se polarizar em torno das divisões existentes na modernidade, desordenando-se. Se antes os contornos estavam mais definidos, as referências funcionavam como faróis, favorecendo as formações identitárias, e havia consensos mais amplos que poderiam sustentar a sociedade. Na ausência desses pilares, o sujeito pós-moderno se vê à deriva, tendo que valer-se de si próprio, como argumenta Giddens (1990).

São mudanças tão difusas, como acentua Augé (1994) ao escrever sobre a produção de não lugares, que nenhum continente está isento de se deparar com essas repercussões. O avanço do movimento migratório, desencadeado pela globalização, traz para a escola universos culturais diversos, como acontece na União Europeia, assim como as conquistas sociais das classes trabalhadoras, no Brasil, que repercutem no adentramento de um segmento da sociedade anteriormente marginal à escola, apenas para fornecer alguns exemplos e evidenciar como essas mudanças tocam também a escola contemporânea.

Em função da perda de suas referências identitárias (Giddens, 1990), a sociedade, as instituições e, principalmente, os espaços escolares e educativos passaram a ser permeados por questões muito mais complexas. A instituição escolar, em especial, ao lidar com esses não lugares (Augé, 1994) que a modernidade produz cotidianamente, demanda de seus educadores a gestão de desejos outros. Desse modo, faz-se importante pensar o processo formativo dos jovens que ocupam as escolas e fazem o ETIM a partir de intervenções que sejam mais criativas, ágeis, resolutivas e que tenham um alcance preventivo e de transformação social, dando conta de iluminar esse tempo.

A desconstrução da noção de sujeito com identidades fixas, que acontece na pós-modernidade, provoca também uma diluição dos projetos curriculares que tinham a priori a intencionalidade de formação identitária do aluno com a respectiva formação identitária docente para trabalhar em um dado rumo. Na impossibilidade de se fixar, a sociedade vai se mimetizando todo o tempo, de forma a se adaptar à lógica de mercado, provocando instabilidades e uma diversidade de variantes.

Se, por um lado, a diluição das identidades fixas compromete um projeto de currículo vinculado a um grupo restrito, por outro, Lopes e Macedo (2002, p. 27) reiteram a ideia de que com essa diluição se “evita que discursos de grupos restritos sejam opressivamente apresentados como os únicos possíveis discursos e a única direção a ser tomada para o campo educacional e do currículo”.

Nessa esteira, também se põe em xeque a própria autonomia e governabilidade do sujeito que se via, até então, investido em sua emancipação, em sua consciência e empoderamento, necessários às transformações sociais. Sem mais certezas e sem perspectivas futuras, perde-se a noção de coletividade, comprometendo, inclusive, a sociedade enquanto categoria, fundada em uma noção de identidade plena (Laclau, 1993). Em outro dizer, é como se literalmente faltasse chão, todas as certezas fossem postas à prova, e a escola, enquanto um sistema permeável, passasse a ser sacudida em suas verdades absolutas, levada ao questionamento sobre o que, de fato, vale a pena ser ensinado.

Configura-se, assim, uma arena de conflitos, vindo à baila questionamentos sobre o que se entende por conhecimento, o qual passa a ser compreendido como o resultado de lutas pela significação, processos discursivos não estáveis (Lopes, 2008).

Pacheco (2013) realça ainda que, nas teorias pós-críticas, perde-se a categoria de universalidade do sujeito, o qual passa a ser percebido como entidades com identidades e diferenças. Com isso, a centralidade assumida por essas teorias volta-se para a identidade, diferença e emancipação como conceitos fundantes. Significa dizer que ocorre, segundo Moreira (2000, p. 10),

[...] abandono das grandes narrativas; a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; a rejeição da ideia de utopia; a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; a visão de que todo o discurso está saturado de poder; a celebração da diferença.

Ao fazerem uma ruptura com o paradigma crítico, as teorias pós-críticas saem da postura de desvelamento e passam a assumir uma postura de “escuta dos atores” (Dosse, 2007). Nessa nova configuração teórica, sujeito pós-moderno “é o resultado do cruzamento dessas múltiplas dinâmicas e das múltiplas culturas que o contêm” (Silva, 1999b, p. 195).

Na teoria pós-moderna, identidades e subjetividades passam a ser categorias fundantes, nas quais não há nada fixo, em face às ilusões perdidas que desmontam certo projeto de sociedade, de educação, de escola e de currículo. Sendo assim, o que é possível esperar? É possível esperar?

Particularmente, sustentamos a ideia de que não esperar é esperar algo, mesmo que esse algo contrarie as ilusões anteriores, porque há de se ter esperança no que está por vir, ainda que este “por vir” seja incerto. Como diria Deleuze (1992, p. 2018):

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. [...] É ao nível de cada tentativa que se avalia a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo.

Assim, faz sentido a argumentação de Lopes (2013, p. 19) sobre a “discordância em relação ao diagnóstico de que vivemos tempos menos politizados – estaríamos no tempo da pós-política –, por meio da ampliação dessa conexão entre cultura e política”.

1.2 Currículo ou currículos em tempos contemporâneos: o que é isso?

O fato de não haver mais fundamentos fixados que garantam uma significação hegemônica da própria sociedade faz pairar uma disputa de significações sobre o próprio projeto de sociedade e, conseqüentemente, de concepções acerca do social, da escola, do conhecimento e do currículo.

A transformação social deixa de ser focada na transformação das grandes estruturas sociais e passa a ser compreendida como uma invenção cotidiana, passando o currículo a ser tecido como uma construção de cada um de nós. Em outras palavras, a luta se desloca das grandes bandeiras para o cotidiano, convocando-nos a investir em uma significação do mundo, posto que não existem mais as categorias universais, significantes coletivos.

Em suma, o debate sobre o conhecimento vem tomando a cena no campo do currículo, polarizando-se em torno de uma posição de relativismo, na qual a diversidade de saberes é acolhida, considerando-se esses conhecimentos como válidos, e outra posição, representada pelo universalismo de considerar a preponderância de alguns saberes em relação aos demais.

No dizer de Lopes e Macedo (2011), não haveria um consenso em torno da compreensão de mundo e, conseqüentemente, em torno de categorias que emergem em função dessa compreensão. Para as autoras, “não são apenas as palavras que estão em jogo, mas significados teóricos e práticos que disputamos para operar no mundo. São discursos com os quais constituímos a significação do mundo” (Lopes & Macedo, 2011, p. 91).

Em função dessa interpretação, as autoras (Lopes & Macedo, 2011) elencam ainda algumas dificuldades que têm sido recorrentes no campo do currículo. A primeira ordem de dificuldade se refere à dicotomização entre saberes sociais, com atenção para a impossibilidade de se criar categorias para os diferentes saberes, levando-se em conta a natureza híbrida dos distintos saberes e contextos nos quais eles se legitimam e se produzem. A segunda se relaciona ao fato de que não há apenas um projeto de currículo associado apenas a uma categoria de saberes. E, por fim, outra questão problemática é a tendência de cristalizar o lugar que os saberes ocupam, fixando suas posições e relevância.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 92), “saberes, sujeitos e antagonismos não são fixos e definidos para todo o sempre. As classificações do que vem a ser dominante ou dominado, legítimo, científico ou não científico, são construídas em lutas sociais por cada uma dessas significações”.

Dentro dessa lógica, o currículo não poderia ser imutável, nem a representação de uma luta fora da escola. Ainda para as autoras (Lopes & Macedo, 2011, p. 306), “o currículo faz parte da

própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação. Nesse caso, é uma produção de cultura”. Elas propõem, então, uma forma de ver o currículo como produção cultural em contraposição ao currículo como elenco de conteúdos ou de culturas. De acordo com as autoras, “o currículo não é produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legítima da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção de significado” (Lopes & Macedo, 2011, p. 93).

Em uma perspectiva similar, Silva (2006, p. 1) reitera essas ideias ao dizer que:

O currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e no qual se expressam em práticas educativas.

Essa forma de enxergar o currículo reflete as mudanças na sociedade pós-moderna que impactam na escola e no currículo quando se reconsidera o que deve ser ensinado e aprendido.

CAPÍTULO II

**A CENTRALIDADE DA CULTURA NA COMPREENSÃO DOS FENÔMENOS SOCIAIS
CONTEMPORÂNEOS**

CAPÍTULO II - A CENTRALIDADE DA CULTURA NA COMPREENSÃO DOS FENÔMENOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS

2.1 Culturas, currículos e trajetórias escolares

A culminância das mudanças contemporâneas apresentadas até aqui encaminha a sociedade para um modo plural. Na impossibilidade de se encontrarem pontos de fixação, os sujeitos da contemporaneidade se mostram fragmentados, mutáveis, compostos por várias identidades, que vão se configurando na alteridade com o outro.

Nesse mundo contemporâneo, a cultura ganha cada vez mais centralidade em relação tanto à natureza dos fenômenos assistidos quanto à compreensão que deles se pretende construir, conforme destaca Hall (1997, p. 7):

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando, e processos centrais das sociedades modernas, e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

No enquadramento teórico das teorias curriculares, podemos destacar que as teorias pós-críticas, sem obscurecerem as contribuições da teoria crítica do currículo, até porque não se constituíram em uma superação dessas, lançam a possibilidade de articular a análise, realizada por ambas, como forma de ampliar a compreensão dos processos de controle e poder, geradores de nossas identidades. Como defende Silva (2005a, p. 147), “ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder”.

Sendo assim, o currículo, por intermédio dessas teorizações, não poderia mais ser pensado na perspectiva técnica, focado em categorias estáticas, relativas ao ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Por meio das teorias críticas, o currículo passa a considerar a dimensão do poder. Nas teorias pós-críticas, o poder enquanto categoria continua a ser levado em conta, todavia, há uma descentração dessa categoria e o poder agora é tido como difuso no enredamento social.

Em contraposição às teorias críticas, a teorização pós-crítica não restringe a análise do poder à perspectiva das relações econômicas produzidas pelo capitalismo, mas amplia para enxergá-lo nas relações sociais de dominação que aparecem para além da categoria de classe “através do vínculo

entre conhecimento, identidade e poder onde os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular” (Silva, 2005a, p. 101).

O cenário de exploração econômica existente no mundo, sobretudo em alguns países, marcado pela grande concentração de renda por minoria detentora da riqueza mundial, não nos permite desconsiderar a análise da sociedade de classe enquanto ferramenta potente, legada pela economia política marxista, como considera Silva (1999b).

Abre-se, assim, com as teorias pós-críticas, uma vereda para se continuar a valorizar o papel formativo do currículo, entretanto, põe-se em xeque tanto a noção de consciência cartesiana quanto a ideia de uma subjetividade pré-fabricada pelas relações de poder do capitalismo (Silva, 2005a).

Em suma, como sintetiza Silva (2006), podem ser registrados dois movimentos nos estudos do currículo:

[...] o primeiro desenvolveu os estudos do campo do currículo sob a inspiração das denominadas teorias críticas que deslocaram o eixo da reflexão das questões pedagógicas e de aprendizagem, para a busca de conexão entre saber, currículo e ideologia. (Silva, 2006, p. 8).

O segundo movimento, relativo aos nossos dias, de acordo com o autor:

[...] desloca o eixo da reflexão de currículo, tendo por base as críticas à escola capitalista e os embates entre capital e trabalho para o eixo saber, currículo, discurso e poder, à luz das reflexões pós-modernistas e pós-estruturalistas, daí a designação de estudos pós-críticos. (Silva, 2006, p. 8).

Nesse quadro, a ampliação do interesse pelos estudos culturais, presente também nos estudos curriculares, ainda que não se configure como um caminho definido para o currículo, possibilita a compreensão das distintas formações curriculares (Silva, 2006).

Os estudos culturais despontam como um lume, no sentido de evidenciar o currículo enquanto práxis, realçando outras dimensões para além das categorias anteriores destacadas pelas teorias críticas e pós-crítica, como se presentifica, na menção efetivada por Silva (2006, p. 1), ao dizer que o currículo “enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação”.

Essa valorização do currículo enquanto práxis permite que a cultura entre em cena, como noção política, desencadeando outra ordem de análise. Ao assumir a centralidade na cultura, o currículo passa a ser enxergado como uma prática social constitutiva de identidades. O reconhecimento da diversidade de culturas permite-nos trazer à tona as dinâmicas de poder associadas às diferenças culturais.

Assim, o aguçamento da diversidade no campo da teoria crítica se dá por meio tanto das teorias culturais quanto do neomarxismo, dos enfoques pós-estruturalistas e da assunção dos estudos culturais que contribuem para a compreensão das formações curriculares emergentes. Esse lugar de destaque se opõe, segundo Silva (2005a), às elaborações efetivadas pelas análises marxistas ortodoxas que concebiam a cultura como uma superestrutura ideológica, reflexo da estrutura econômica, mas sem constituí-la com um estatuto próprio.

A noção que a cultura assume é evidenciada no pensamento de Williams (1985, como citado em Moreira, 2002, p. 16) ao sinalizar que ela “passa a representar um processo social constitutivo, que cria modos de vida distintos e específicos”. Em outras palavras, a relevância tomada pela cultura, quer seja nos fenômenos, quer seja nas análises, permite-nos torná-la visível, como constitutiva dos atores sociais, e presentificada na dinâmica das sociedades, em nosso país e no mundo, em função da alteração da lógica das sociedades contemporâneas.

Assim, as práticas sociais vão sendo tomadas por significados, como assinala Hall (1997). Reforçando essa tendência, Candau (1997, p. 241) sustenta que “hoje a necessidade de um reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção do país é cada vez mais afirmada”.

Entretanto, ainda que as diversidades realçadas pelas culturas permitam a visibilidade de grupos culturalmente dominados, registra-se, contraditoriamente, um movimento de homogeneização, imprimido pelo “predomínio de formas culturalmente produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais aparecem de forma destacada as produções estadunidenses” (Silva, 1999b, p. 85).

Esses paradoxos que delineiam a arena de lutas no campo curricular traduzem movimentos que tendem à homogeneização, à padronização e às diversas identidades culturais que se afirmam em sua diversidade e singularidade, no que tange à cultura, sinalizando que “o processo de hibridação ocorre como quebra e mistura de coleções organizadas por sistemas culturais diversos, com a desterritorialização de produções discursivas variadas, constituindo e expandindo gêneros impuros” (Lopes & Macedo, 2002, p. 49).

Lopes e Macedo (2002, p. 49), ao refletirem sobre o campo curricular, argumentam, de forma sintética, que:

[...] estamos frente a uma redefinição do campo do currículo que envolve não apenas a reterritorialização das referências da produção do currículo, mas a construção de novas preocupações. Nesse sentido, cremos que a principal tendência do campo é a valorização de

certa discussão da cultura, na medida em que vêm sendo intensificada, sob referências teóricas diversas, as discussões sobre multiculturalismo ou estudos culturais.

Esse embate entre o reconhecimento da afirmação de grupos minoritários e a lógica homogeneizante está presente na própria escola, como reflexo da sociedade, e traz implicações práticas para o seu cotidiano e para o próprio currículo, uma vez que dar voz a outras manifestações culturais e valorizá-las envolvem desconstruir a noção hegemônica de cultura, prevalecente na escola.

Desconstruir essa noção homogeneizante e hegemônica é abrir espaços para que as minorias se revelem, permitindo que se enxergue o quanto e como essas diferenças culturais estão permeadas por diversos aspectos. De acordo com Moreira (2002, pp. 17-18, grifos do autor): “Não há como assinalar essas diferenças sem levar em conta que determinadas ‘minorias’, identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem ‘o outro’, ‘o diferente’, ‘o inferior’”.

Em suma, como destacam os autores Caws (1996) e Silva (1999), citados por Moreira (2002, p. 18), “as diferenças, portanto, têm sido permanentemente produzidas e preservadas por meio de relações de poder”.

Nesse bojo, “o multiculturalismo tem sido empregado para indicar o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas, essa condição inescapável do mundo atual, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar”, como menciona Moreira (2002, p. 16). E, frente a essa realidade, Moreira (2016) também nos indaga sobre “como responderemos, no campo do currículo, ao caráter multicultural de nossas sociedades?”.

A realidade contemporânea vai desenhando outra natureza de currículo quando imprime uma desconstrução dos discursos hegemônicos em torno de um conhecimento único. Em outras palavras, conforme fundamenta Silva (2005a, pp. 111-112):

[...] por efetuar uma reviravolta nas noções epistemológicas da Modernidade e das ideias que a acompanham, o pós-modernismo tem importantes implicações curriculares. As nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente vincadas na Modernidade e nas ideias modernas. A educação, tal como a conhecemos hoje, é a instituição moderna por excelência. O seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar os cidadãos da moderna democracia representativa, é através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática. Nesse sentido, o questionamento pós-modernista constituiu um ataque à própria ideia de educação.

A relatividade do conhecimento, por sua vez, obriga o currículo a pensar cada vez mais a relação entre conhecimento e cultura, deslocando o seu foco para o reconhecimento de saberes e competências dos sujeitos e para a sua valorização de sujeitos enquanto sujeitos pluriculturais. Assim, ao mesmo tempo em que a contemporaneidade recusa as identidades fixas, produz sujeitos diversos, múltiplos em suas identidades.

Dessa forma, Moreira (2002, p. 18) propõe, em resposta às demandas contemporâneas, um multiculturalismo crítico:

[...] ao se aceitar que diferença cultural e poder estão intimamente ligados, há que se rejeitar, como o fazem Stoer e Cortesão (1999), o chamado multiculturalismo benigno. Tal perspectiva restringe-se a identificar as diferenças e a estimular o respeito, a tolerância e a convivência entre elas. Não inclui, em seu horizonte, o propósito de desestabilizar as relações de poder envolvidas nas situações em que as diferenças coexistem. O esforço por examiná-las e questioná-las caracteriza o que vem sendo chamado de multiculturalismo crítico. Como incorporar essa segunda perspectiva às propostas e práticas curriculares é certamente questão da qual não se pode nem se deve evadir.

Nessa perspectiva, os autores Moreira e Candau (2007, p. 31) sugerem que os currículos sejam reescritos a partir de uma perspectiva culturalmente orientada, de modo que a escola possa evidenciar a ancoragem social dos conhecimentos e o reconhecimento das identidades culturais, a fim de transformar os currículos “em espaços de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisas”.

Ao olhar por esse prisma, o currículo não seria engessado, mas um lugar vivo, de criação de inventividades, disparadas por meio do reconhecimento de saberes e identidades culturais que vão permitir a construção da compreensão sobre si e sobre o outro. Em outras palavras, a alteração da lógica que se coloca para a sociedade e para própria escola desencadeia outro jeito de ser e de estar na escola, na medida em que esse espaço passa a ser confrontado com as diferenças.

O acolhimento dessa diversidade, ao mesmo tempo em que possibilita a reescrita do conhecimento à luz das experiências e saberes diversos, propicia também situações de opressão, por meio de discriminações e críticas à diferença, como já pontuado por Moreira e Candau (2007). Nessa contextualização, o currículo abre espaço para que sejam contemplados, em sua organização, os significados e os valores de grupos diversos.

Em respostas às demandas atuais, o multiculturalismo se apresenta como vertente, não escapando, todavia, da arguição posta por alguns autores como Candau (2012), Moreira e Candau

(2007) e Silva (2005a), os quais partilham a interrogação sobre o que, de fato, seria o multiculturalismo e qual o seu contributo para o ensino. De acordo com Candau (2012, p. 243), em relação ao ensino, o multiculturalismo, em uma vertente “aberta e interativa, acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva”, ao guardar a intencionalidade de fazer pontes entre a diversidade cultural existente no território, nas escolas e na própria sala de aula e desestabilizar a lógica hegemônica, permitindo, assim, a reescrita do conhecimento.

Essa forma de lidar com as diferenças e desigualdades culturais está para além de absorvê-las, indo em direção de tratá-las criticamente com a proposição de problematizá-las, de modo a ampliar a compreensão de como se produzem, historicamente, entre os diferentes grupos sociais, tendo em vista a “construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram” (Candau, 2012, p. 242).

Nesse sentido, o que pode, então, a escola fazer por esses sujeitos, jovens cheios de desejos, de sonhos e, ao mesmo tempo, com uma enorme demanda por ancoragens, que adentram a escola? O que será desses jovens quando os espaços para o acolhimento de seus sonhos se tornam raros? Como poderia, então, a escola catalisar o potencial dessas juventudes a favor de uma sociedade melhor, de uma escola melhor, na qual seja possível conviver e arquitetar projetos de vida?

Há uma tendência contemporânea de focar em números, em *standards*, como um modo de corresponder à lógica de mercado, o que poderá remeter a escola ao tecnicismo. Por outro lado, há uma tendência das sociedades pós-modernas de não mais se fixarem em nada, o que resultaria em um espaço aberto para criação e aceitação de jeitos diversos de ser. Se essa tendência possibilita o acolhimento das diferenças em um projeto democrático de sociedade, contraditoriamente, poderá estar a serviço do próprio avanço do capital, do projeto neoliberal do mercado e da sociedade, ao pulverizar o que se espera como projeto de ser humano e de sociedade, quando não explicita o rumo que se deseja imprimir à escola.

Nesse contexto, convém destacarmos que nossa identidade se afirma na alteridade com o outro. Reconhecer de onde viemos, ou seja, nossas matrizes culturais, não dilui nossa identidade, mas a enriquece. Por isso, precisamos ficar atentos à seleção desses conteúdos para não permitirmos que a escola seja esvaziada, mas, sim, que ela possa ser representativa dos vários grupos que a compõem. Daí a necessidade de valorizarmos o multiculturalismo crítico que permitiria o diálogo entre culturas.

“É preciso estar atentos e fortes”⁴ para não esvaziar a escola e criar uma educação que não aproprie os jovens do ETIM de ferramentas conceituais possibilitadoras de estar em sociedade, de adentrar o mundo do trabalho, provocando um descaminho na direção do que é esperado de uma política pública inclusiva.

Por outro lado, é preciso fornecer elementos para que esses jovens possam estar no mundo se identificando como humanos e transformando os espaços por meio dessa sua ação humana, ainda que sejam microprocessos, que brotem, no chão das escolas, espaços de formação, de encontro e de sociabilidades. Compartilhando dessa mesma compreensão, Silva (2006, p. 13) chama a atenção também para o quão as escolas, na concretude do cotidiano, podem se distanciar de uma formação humana ao enveredar, em meio às pressões, por uma “lógica de parâmetros curriculares nacionais e transnacionais, pautada pela noção da eficiência e eficácia, na busca de padrões de qualidade”.

A recomendação de Silva (2006), no entanto, incide na direção de se tentar empreender esforços em prol de um projeto transformador que permita liar os determinantes econômicos sociais ao que se passa na dimensão dos microprocessos na escola, de modo a ampliar os horizontes para construir possibilidades de intervenção. Esse olhar ampliado traz à tona, certamente, indagações sobre a veiculação do conhecimento pela escola e a relevância que é dispensada às experiências culturais dos alunos.

O alerta do autor vai ainda para o impacto que a fragilidade das teorizações curriculares poderá desencadear se tais teorizações não conseguirem fazer esse link, justificando que essa não “ultrapassagem” poderá comprometer os propósitos de emancipação na medida em que se deixam brechas para as políticas de currículo conservadoras se estruturarem e ganharem espaços.

Como perspectiva, Silva (2006, p. 14) busca fazer uma reflexão que poderá instrumentalizar uma proposta de currículo que contemple esses questionamentos, pontuando que:

Uma proposta de currículo que leve em conta estes questionamentos não nega a cultura no sentido lato, antropológico, mas parte do princípio de que os conhecimentos não são verdades prontas e acabadas, mas social e culturalmente construídos e podem se reverter para a busca de resolução de problemas sociais, cujas soluções se situam no horizonte de probabilidades de transformação da realidade. Um currículo nestes termos volta-se para a construção de outra pós-modernidade – “uma pós-modernidade de libertação” – usando uma expressão de Freitas.

⁴ Trecho da música de Caetano Veloso e Gilberto Gil que defende a luta pela não violação dos direitos humanos duramente conquistados, no que tange à liberdade, à democracia, à justiça e a qualquer tipo de discriminação e preconceito (GIL, G.; CAETANO, V. (1968). *Divino Maravilhoso*. Gal Costa LP. São Paulo: Phonogram/Philips, 1969).

Ainda com a intenção de fornecer indicativos, o autor prossegue, destacando alguns passos essenciais para se caminhar na direção contemplada, a saber:

O reconhecimento das conexões históricas entre concepções de currículo, transformações na economia, arcabouço ideológico e grupos que detêm o poder e a cultura hegemônica, constitui o primeiro passo para o avanço em direção à elaboração de propostas curriculares dentro de um projeto educacional definido quanto à formação humana que se pretende e à construção de instituições mais sensíveis aos apelos de emancipação humana. O segundo passo supõe a conjugação de esforços para superar as teorizações hiper-racionalizadoras e assumir que o currículo é práxis, enquanto tal construção histórico-sócio-cultural orientada por finalidades. (Silva, 2006, pp. 14-15).

Assim, quando temos em conta certo projeto de formação humana, não podemos desconsiderar questões relativas ao conhecimento e à sua natureza ao se pensar o currículo.

Para finalizar, abrimos nossa apresentação desejando fazer um olhar sobre o currículo no processo formativo de jovens em uma perspectiva integrada. Nosso percurso fez ver que a trajetória do conhecimento não é linear, como se chegássemos a um lugar luminoso, onde tudo resplandece. Pelo contrário, o lugar que o conhecimento, a escola e, conseqüentemente, o currículo vão ocupando envolve uma negociação e disputas de forças sociais, como pudemos ver até agora.

Findamos, então, por parafrasear o poeta Carlos Drummond de Andrade quando nos diz que “chegaram a um lugar luminoso onde a verdade esplendia seus fogos. Era dividida em duas metades, mas, carecia optar. Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia” (Andrade, 2005, p. 29). Em outras palavras, nem tanto ao mar, nem tanto à terra.

Como faremos esse caminho, não sabemos ainda, mas o capítulo que se segue nos põe a pensar sobre as juventudes e sociabilidades na tecelagem curricular do ETIM, levando em conta as palavras que nos brinda Boaventura de Souza Santos (1997, p. 97), sociólogo português, ao dizer que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e de manter”.

CAPÍTULO III

JUVENTUDES E SOCIABILIDADES NA TECELAGEM CURRICULAR DO ETIM

CAPÍTULO III - JUVENTUDES E SOCIABILIDADES NA TECELAGEM CURRICULAR DO ETIM

Ao pensarmos as juventudes e as sociabilidades no cotidiano do ETIM, buscamos conhecer e analisar o modo como as redes de sociabilidade são produzidas na escola, nomeadamente, nesse segmento de ensino; qual a compreensão que as juventudes constroem acerca dessas e de suas dinâmicas; e como essa dimensão é dialogada com o currículo formal e vivenciada no dia a dia desses jovens.

Em suma, tivemos a intenção de procurar compreender as relações de sociabilidade entre os jovens tendo por contexto a escola na sociedade contemporânea. Daí porque nos importou saber como se dá a tessitura dessas relações no currículo. Em outras palavras, buscamos saber como o currículo do ETIM apreende essas juventudes e reflete a forma como elas se articulam em suas relações de sociabilidade enquanto uma dimensão a ser também considerada de forma articulada.

De modo corrente, ao se analisar a escola, toma-se como ponto de partida a experiência pedagógica, sem levar em conta dimensões e práticas sociais em que está imerso o sujeito. Com isso, evita-se demarcar os limites da ação socializadora da escola e do currículo. Compartilhamos, todavia, a preocupação, já apontada por Sposito (1997), de que os estudos, ao que indica a pesquisadora, apresentam um interesse manifesto maior pelos processos de aprendizagem do que pela busca da compreensão dos adolescentes e jovens na complexidade de sua condição de sujeitos, razão da atividade educativa.

Dessa forma, avançar na perspectiva de entender a sociabilidade das juventudes, em especial do/no ETIM, em uma certa Instituição de Educação Profissional, constitui-se em uma aventura, pela possibilidade que se vislumbra de se desbravarem novos horizontes na pesquisa, dada as lacunas existentes nessa área, mesmo levando-se em conta a relevância política e social que o objeto envolve (Sposito, 1997) e os trabalhos já produzidos por alguns autores.

A reflexão que Sposito (1997) faz aponta a existência de um número reduzido de estudos sobre juventudes, brecha associada também à ausência de investigações voltadas para a dimensão da sociabilidade, constatação evidenciada por intermédio de “um balanço da produção discente da Pós-Graduação em Educação de 1980 a 1998” (Sposito, 1997, p. 1). De acordo com esse consolidado, as produções realizadas no período descrito não abarcaram

[...] outras dimensões da experiência socializadora e da sociabilidade do educando que afetariam os patamares em que se dá sua vida escolar. As pesquisas estariam, assim,

privilegiando no estudo do sujeito apenas a sua condição mais visível de aluno, desfigurada do seu modo efetivo de existência. (Sposito, 1997, p. 16).

Ainda de acordo com a autora, as investigações mais recentes vislumbram novos horizontes apontando para “as formas associativas e de expressão cultural de segmentos juvenis, na medida em que se acentua a crise da escola e sua capacidade de intervenção socializadora sobre a população em idade escolar” (Sposito, 1997, p. 17).

Convém também registrar que algumas pesquisas que tomaram por temática a sociabilidade fizeram-na em uma perspectiva de compreensão dos fenômenos juvenis, voltada para o viés de classe social tão somente. Destaca-se, aqui, a relevância em se dialogar com os microprocessos que são igualmente importantes nessas construções sociais, sem desconsiderar a relevância de classe social como determinante econômico que irá interferir na produção das sociabilidades, de modo que possamos ampliar a leitura do currículo, vislumbrando-o em suas diversas nuances.

Além da redução do número de estudos que envolvem a temática juventude e da lacuna registrada no que concerne à dimensão da sociabilidade, a autora Sposito (1997) assinala que há também uma controvérsia sobre o emprego da categoria juventude, dada a sua imprecisão epistemológica.

Dayrell (2004) também aponta a dificuldade em se precisar a categoria juventude, dificuldade essa intrínseca à delimitação do próprio objeto. Da mesma forma, constata que há uma fragilidade nas discussões sobre a sociabilidade, nas quais a temática é tomada como um dado, não se adensando um debate acerca do tema, o que contribui para a sua imprecisão conceitual e para a sua amplitude de sentidos.

Assim, a despeito da aceitação de que as sociabilidades contribuem para a compreensão das juventudes, em seus modos de ser e estar no mundo e em suas trajetórias escolares, esse tema requer ainda aprofundamentos.

Desse modo, tratar essa temática corresponde, por todo o exposto, a caminhar por um “terreno movediço”, como já bem advertira Lopes (1997 p. 10). Segundo a definição do Dicionário de língua portuguesa Houaiss (2011, p. 651b), movediço significa “1. Que se move muito ou com facilidade; 2. Figura que muda rapidamente”. Equivale a dizer que tal adjetivo traduz a propriedade de algo movente, não fixo. Então, seria essa instabilidade que nos aguarda quando adentramos nessa temática.

Referente a esses desafios, procuramos, aqui, compreender a centralidade atribuída à sociabilidade pelos jovens em suas relações com seus pares, no espaço da escola, enquanto instância sociocultural (Sposito, 1997).

Nessa perspectiva, os modos de ser jovem vão se constituindo no processo histórico de trocas que se estabelecem na concretude de seus contextos sociais. Importante dizer também que esses modos de ser jovem, além de estabelecerem-se nos seus contextos sociais, diferenciam-se subjetivamente, em processos de construções identitárias plurais, quanto aos seus pertencimentos étnicos, culturais, de gênero, religião ou classe.

3.1 Juventudes contemporâneas e sociabilidades: novas configurações e demandas – Breve recorte da pós-modernidade e práticas culturais

Talvez esse breve recorte sobre a pós-modernidade e práticas culturais devesse estar inserido nos primeiros capítulos quando tratamos sobre a organização curricular, de forma a evidenciar como essas transformações provocaram alterações nessa organização. Entretanto, optamos por fazer um recorte da pós-modernidade e das práticas culturais aqui pela necessidade de dar uma maior visibilidade a como as juventudes e as sociabilidades são marcadas e constituídas pelas transformações da sociedade em nossos dias, alterando-se conceitualmente.

A contemporaneidade possui marcas singulares. A complexidade social que passamos a vivenciar impacta também nas relações sociais e institucionais e nas identidades, modos de ser no mundo, em consonância com Bauman (2001), Giddens (1990), Augé (1994) e Laclau, 1993). Implica dizer que também as juventudes contemporâneas se apresentam hoje com novas configurações, demandas e referentes.

Essas mudanças na sociedade contemporânea reverberam marcadamente nos contextos educativos e nas juventudes em seus diversos referentes, gerando não lugares, conforme elucida Augé (1994). Assim, “Se um lugar pode ser definido como identitário, relacional, e histórico, um espaço que não pode ser definido nem como identitário, nem relacional, nem como histórico definirá um não lugar” (Augé, 1994, p. 73).

Nesse cenário, a escola, enquanto um sistema permeável, é sacudida em suas verdades absolutas, daí a importância de se conhecerem as juventudes que a adentram, porque, sem dúvidas, o currículo deverá contemplar essa arena de sentidos atribuídos por esses jovens.

Nomeadamente, em relação aos jovens, Silva (2011) assinala que, em função das transformações contemporâneas que resvalaram nas juventudes, as transições para o mundo adulto

não mais se caracterizam pelas passagens tradicionalmente esperadas, mas passam a ser tatuadas pela imprevisibilidade e extensividade. Isso nos permite considerar a fragilidade do construto transição, tendo em vista que o termo não mais abarca as formas de passagem para a vida adulta, considerando que “o terreno em que as transições têm lugar é de natureza cada vez mais labiríntica” (Pais, 2006, p. 8), ou seja, perderam a marca de uma linearidade e se apresentam de forma vai e vem, cunhadas pela escolha e pelo risco (Walther, Heil & Jensen, 2002).

Assim, tomamos por referência a ideia de uma transição que se distancia da conceituação tradicionalmente adotada, levando em conta que muitas outras experiências deveriam ser reconhecidas no processo de transição, não se justificando mais uma explicação determinística da produção de identidades fixas, presente no constructo anteriormente adotado.

O fato de não haver mais fundamentos fixados que garantam uma significação hegemônica da própria sociedade faz pairar uma disputa de significações sobre o próprio projeto de sociedade e, conseqüentemente, de concepções acerca do social, da escola e das juventudes. A transformação social deixa de ser focada na transformação das grandes estruturas sociais e passa a ser compreendida como uma invenção cotidiana. Em outras palavras, a luta se desloca das grandes bandeiras para o cotidiano, convocando-nos a investir em uma significação do mundo, posto não mais existirem categorias universais.

Assim, as mudanças na sociedade pós-moderna que impactam na escola e no que se passa nas relações estabelecidas nesse cenário reverberam nas juventudes, em suas sociabilidades e, possivelmente, no currículo, como podemos verificar por intermédio das interpretações realizadas pelas perspectivas pós-críticas e suas diversas abordagens (pós-estruturalistas, pós-colonialistas), já referidas no Capítulo 1.

O sujeito pós-moderno trazido pelas mudanças contemporâneas dá espaço para um modo plural de ser e, em decorrência da falta de ancoragem, passa a se apresentar mutável e constituído por diversas identidades, na medida em que se configura em alteridade com o outro.

Nesse mundo contemporâneo, a cultura ganha cada vez mais centralidade em relação tanto à natureza dos fenômenos assistidos quanto à compreensão que deles se pretende construir, conforme destaca Hall (1997) e Moreira (2002). Por sua vez, Lopes (1997, p. 10) entende a cultura como ação social e humana, compreendida aqui como:

um conjunto de significado que envolve uma vasta rede de atores, situados numa pluralidade de cenários de interação social, condição inerente à afirmação da autonomia relativa da ordem cultural, recusando encará-la como mera duplicata do sistema econômico.

Assim, a teorização que se faz na pós-modernidade se expande para ir além de uma análise do poder na perspectiva das relações econômicas para enxergá-lo nas relações sociais produzidas na dinâmica do poder engendradas nas questões de gênero, etnia, raça e sexualidade, como já pontuado por Silva (2005a), ainda que não se desconsidere, em cenários marcados pela grande concentração de renda, a importância de levarmos em conta a análise de classe enquanto ferramenta potente.

Todavia, parece-nos imprescindível levar em conta os microprocessos existentes na sociedade, visto que, ao se considerar a cultura, a escola aciona uma prática social constitutiva de identidades, revelando as dinâmicas de poder associadas às diferenças. Assim, as práticas sociais vão sendo tomadas por significados, como assinala Hall (1997, p. 6), uma vez que “toda a ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”.

Dáí porque, mediante a complexidade de uma sociedade em transformação, Dubet (1994) questiona se poderíamos, na contemporaneidade, continuar a explicar os processos socializadores por intermédio das mesmas ferramentas de análise de outrora, tendo em vista a existência de diversos vieses culturais que não mais permitem a redução das instituições a uma única vertente cultural. Na mesma direção, Candau (1997) destaca a importância de se reconhecer e levar em conta as identidades culturais em seus contributos e especificidades.

Esse caráter plural do sujeito na contemporaneidade obriga que se pense a centralidade da cultura na escola, o que reverbera na visibilidade dos grupos culturalmente dominados ao terem seus diversos saberes e competências reconhecidos, a despeito da lógica homogeneizante que insiste em tatuar padrões culturais standardizados. A desconstrução dessa lógica hegemônica de cultura, por intermédio do movimento de dar voz e valorizar as identidades culturais que se apresentam na escola, possibilita desfazer a noção de juventude como uma noção universal.

Assim, a despeito da tendência contemporânea de uniformização da escola, marca de certo tecnicismo, forjado pela expectativa de correspondência à lógica de mercado, paradoxalmente, observa-se outra tendência das sociedades pós-modernas de não mais se fixarem em nada, o que resultaria em um espaço aberto para criação e aceitação de maneiras diversas de ser.

Dessa forma, quando se tem em conta os jovens do ETIM de uma Instituição de Educação Profissional, não podemos desconsiderar questões relativas às práticas culturais desenvolvidas na escola, pois elas apontam para as múltiplas juventudes, manifestadas em suas distintas experiências de sociabilidade que se nutrem nos encontros.

A seguir, delimitaremos o lugar dado por nós aqui às juventudes enquanto construção social, às sociabilidades produzidas no cotidiano do universo escolar, mais precisamente no próprio currículo.

3.2 Construções sociais acerca das juventudes: juventudes como condição sócio-histórica

Procuraremos desconstruir a noção homogeneizada acerca da juventude e sustentada em uma fundamentação biologizante e geracional que tenta defini-la como se fosse um bloco monolítico, como se houvesse uma juventude única e vivenciada pelos jovens da mesma maneira.

Segundo Pais (2003, p. 29), “nas representações correntes da juventude, os jovens são tomados como fazendo parte de uma cultura juvenil ‘unitária’”. No entanto, como reconhece Ariès (1986, p. 5), “a adolescência está a mudar, aliás, ao mesmo tempo que toda a nossa cultura”. O autor prossegue sustentando que: “[...] as atitudes perante a vida e perante as idades da vida são indicadores muito fiéis da cultura e das suas transformações e persistem enquanto ela dura” (Ariès, 1986, p. 5).

Pais (2003), ao sintetizar as tendências que tratam a juventude, demarca duas delas: na primeira, a juventude é tomada de forma homogênea, “como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada ‘fase da vida’”. Em suma, “geração definida em termos etários” (Pais, 2003, p. 29). Em outra tendência, refere-se à concepção de juventude enquanto “um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis”, nas quais o “principal atributo é o de ser constituído por jovens em diferentes situações sociais” (Pais, 2003, p. 29).

Essa compreensão da juventude enquanto construção social é sustentada também na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2003) quando este reitera que a construção das relações é perpassada pelo outro. Daí que a dimensão constitutiva do processo formativo de educadores e jovens educandos e os modos culturais de pensar e agir nessas relações sociais precisariam ser repensados, questionados e compreendidos.

Isso porque, ao se considerar a relevância dos aspectos culturais na constituição da subjetividade desses jovens, as relações sociais estabelecidas entre eles e os educadores, entre o próprio grupo de pares, são constituintes para a construção do conhecimento, o que implica a revisão dos processos formativos do ETIM.

Dessa forma, a categoria juventude, em sua condição sócio-histórico-cultural, apreende a sua multidimensionalidade. Logo, os múltiplos atravessamentos sociais e culturais que perpassam essa

categoria juventude permitem-nos falar da produção de múltiplas culturas juvenis (Pais, 2003) e de muitas juventudes.

Optamos, aqui, por tratar a ideia das juventudes (Bourdieu, 1983), tendo em vista as inúmeras maneiras de vivenciar a juventude, ou seja, os jovens, enquanto sujeitos singulares, ao ressignificarem a cultura, constroem modos culturais próprios que podem implicar diretamente as imagens e representações, em uma visão dialética da reconstituição dessa categoria.

Aproximando essa discussão para o nosso contexto do ETIM, importa destacarmos que a proposta de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2013), ao fazer referência a essa categoria juventude, compreende-a em sua condição sócio-histórico-cultural, considerando-a em sua multidimensionalidade.

Assim, entender as juventudes do ETIM significa superar uma noção homogeneizante desses estudantes, passando a percebê-los em suas singularidades de sujeitos. Se as propostas pedagógicas devem contemplar a compreensão desses sujeitos, é importante saber, portanto, quais as suas vivências de sociabilidade e como as práticas pedagógicas, engendradas e desenvolvidas pelo currículo do ETIM, reconhecem-nos.

Como assinalam Sposito e Carrano (2003), as políticas públicas para as juventudes devem escapar de orientações que reduzam a complexidade dos fenômenos sociais e devem pressupor que os jovens, sujeitos com direitos e autonomia, são capazes de pensar as políticas a eles dirigidas, protagonizando todo o seu processo. Daí a importância de se investigar como se sociabilizam os jovens do ETIM.

Tanto a Organização Mundial de Saúde (OMS) quanto o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) propõem um recorte etário da juventude, enquanto segmento, definindo-a em termos etários e destacando, respectivamente, as faixas entre 15 a 24 anos ou entre 15 a 29 anos. Ainda que seja ressaltado o critério etário, ambos não se atêm unicamente a esse critério que dissociaria os jovens de suas dimensões socioculturais e econômicas (Brasil, 2006).

Nesse contexto, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2004, p. 25), “a juventude tem significados distintos para pessoas de distintos extratos sócio-econômicos, e é vivida de maneira heterogênea, segundo contextos e circunstâncias”.

3.2.1 Razões para pensar “Juventudes”

Para marcar essa concepção, privilegiou-se, aqui, o termo juventudes, já referido por Bourdieu (1983) como forma de se atentar para os diferentes jovens que se encontram na escola e possibilitar uma aproximação com esses sujeitos.

Por não haver uma categoria única de juventude, as práticas educativas existentes na escola deveriam refletir o conhecimento desses jovens, suas expectativas e modos de sociabilidade e permitir posicionar essas vivências como força motriz que determina o desenvolvimento desses estudantes.

Entretanto, o cotidiano da Instituição de Educação Profissional em estudo, a despeito de todos os esforços, parece ainda muito focado no treinamento de habilidades e técnicas, desconsiderando a dimensão humana, como se aos estudantes não pudesse ser garantida uma formação cidadã que lhes assegurasse os direitos relativos à convivência, previstos, inclusive, no próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990).

Essas práticas, focadas no treinamento de habilidades e técnicas, ainda presentes na escola, não são restritas a uma instituição em particular, mas refletem a tradição na perspectiva de formar a classe trabalhadora sem uma dimensão de integralidade. No entanto, um olhar aguçado para as práticas e trocas entre os jovens desenvolvidas na escola pode possivelmente revelar repertórios culturais e sociais prévios, trazidos pelos estudantes, pontos de partida para o aprofundamento de outras aprendizagens (Sacristán, 2013; Santomé, 2013).

Realçar a dimensão viva da escola é, acima de tudo, valorizar a importância dos sujeitos no território, porque é essa dimensão humana que lhe imprime vida. São essas tramas, nem sempre visíveis, que vão tecendo o cotidiano da escola, criando redes, definindo concepções e desenhando modos de lidar com os estudantes nas mais diversas cenas.

Sendo assim, algumas referências teóricas escolhidas balizaram a ideia de que o diálogo com os jovens, enquanto seres concretos, permitem apreender as experiências subjacentes aos distintos territórios, em um espaço e tempo sociais. Essa dialogicidade é essencial para referendar o objetivo de favorecer a inclusão social do projeto de Educação Profissional que requer materialização no cotidiano da escola e do currículo.

É exatamente em razão dessa ideia de que as juventudes são vivenciadas de distintas formas, em função das relações que se estabelecem no território, que não podemos falar de uma juventude única, mas precisamos nos aperceber de que maneira ela vai se constituindo e se manifestando.

3.3 Escola: lugar de fazer amigos?

Ao discutirmos e analisarmos as sociabilidades existentes entre jovens do ETIM, pretendemos analisar como essa dimensão opera no cotidiano escolar e faz parte do currículo. Assim, abordar a sociabilidade enquanto categoria indica que iniciemos por tentar esclarecer o que seria a sociabilidade. O termo sociabilidade envolve uma polissemia, dificultando definir com precisão o que se quer dizer quando se utiliza o termo, considerando a sua complexidade e amplitude de sentidos (Villas, 2009).

Alguns autores possibilitaram uma ancoragem conceitual referente à noção da sociabilidade, como os estudos de Héran (1988) e Simmel (2006), e, notadamente, em relação a como essa sociabilidade se manifesta na escola, tomamos por suporte as produções de Abrantes (2003), Dayrell (2001a, 2001b, 2004, 2005, 2007), Lopes (1997) e Willis (1991).

A definição lexical de sociabilidade, apresentada no Dicionário Houaiss Conciso (Houaiss, 2011, p. 869b), é:

1 – característica do que é sociável; 2 – prazer de levar a vida em comum, inclinação a viver em companhia de outros; 3 – domínio e exercício das regras da boa convivência, civilidade, afabilidade, urbanidade.

Adotando por referência o conceito de sociabilidade em Simmel (2006), o autor Dayrell (2004, p. 10) destaca que, no campo da sociabilidade, “os indivíduos se satisfazem em estabelecer laços, os quais têm em si mesmos a sua razão de ser”. O autor faz também referência à relevância dos grupos culturais e da sociabilidade como elementos inerentes à peculiaridade da condição juvenil, destacadamente nos segmentos populares:

Essa tendência é corroborada por intermédio de outros estudos que sinalizam que o grupo de pares, o lazer e a diversão aparecem como elementos constitutivos da singularidade da condição juvenil das camadas populares, sendo em torno dessas atividades que se desenvolvem preferencialmente as relações de sociabilidade e a busca de novas referências na estruturação de identidades individuais e coletivas. (Dayrell, 2004, p. 11).

Ainda segundo Dayrell (2007, p. 1111), podemos afirmar que “a sociabilidade para esses jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, autonomia, de trocas afetivas e principalmente, de identidade”. No caso específico de jovens mais pobres, como destaca Dayrell (2007, p. 1121), a sociabilidade adquire outro sentido, levando em conta que “a ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros desloca para a escola muitas das expectativas de produção de relações entre os pares”.

Dayrell (1996) diz ainda que a escola é lugar de encontro, no entanto, nem sempre o oportuniza, tendo em vista a forma de organizar seus tempos, de conceber arquitetonicamente seus espaços físicos e de planejar suas atividades, mesmo que seja por meio dessas relações sociais de troca que efetivamente os jovens vivam a escola.

Perrenoud (1995) também sinaliza que a escola se reconhece como encarregada de desenvolver a sociabilidade, entretanto, oferta poucas oportunidades formais para que esse desenvolvimento aconteça, gerando um superdimensionamento do trabalho escolar. Sposito (1997, p. 16), por sua vez, reflete que, “para grande parte da população escolar, a categoria aluno não possibilitaria uma aproximação mais global de suas práticas escolares, interesses e modos de sociabilidade”.

A despeito do esvaziamento da função da escola, revelado no desinteresse dos estudantes pela instituição e na falta de discernimento de seus objetivos, a sociabilidade, por intermédio das relações de amizade, segue como motor aos jovens, razão pela qual ainda lhes atribui sentido, como acentua Dayrell (2007).

Da mesma forma, Lopes (2008) destaca que, diante de inúmeras maneiras de vivenciar a escola, a primordial faz referência às interações sociais. Essa sociabilidade parece ser um fio pelo qual se mantém o jovem ligado à instituição. Charlot (2000) dá ênfase também à ação do sujeito sobre o mundo e no mundo, relevando a socialização dos jovens enquanto processo que permite a apropriação do social. Ainda que cada jovem se localize em um dado grupo social, seu lugar no mundo não se reduz a esse vínculo.

Assim, procuramos entender como a escola, compreendida como espaço sociocultural, funciona como uma instância preponderante para tecer a sociabilidade entre os jovens nesse cenário de múltiplas referências culturais. Sustentamos que a sociabilidade passa ao largo, talvez pela desconsideração de sua importância, enquanto uma dimensão relevante, ou, ainda, pelo desconhecimento de como, enquanto dimensão, esta poderia ser articulada com as demais dimensões do currículo, sem que houvesse uma hierarquia de importância, tal qual se manifesta na forma como o currículo se apresenta.

3.4 A multiplicidade cultural e a sociabilidade no processo formativo curricular do ETIM

Ao abordarmos a sociabilidade e suas redes no ETIM, em uma Instituição de Educação Profissional, é cabível discutirmos previamente as relações entre currículo e cultura e os entrelaçamentos entre o prescrito e o que o transgride.

Se a noção de juventudes é atravessada pela multiplicidade cultural, o currículo não se destina mais a uma categoria homogênea, formatada em um padrão único. Eis que a escola passa a conviver com uma diversidade juvenil, no contexto de ampliação do direito à educação, e o currículo tem que existir e transitar por essa diversidade. Isso parece nos fazer muito sentido quando nos aproximamos da discussão sobre as juventudes e sociabilidades no contexto do currículo do ETIM, em uma escola de Educação Profissional. Não podemos desconsiderar que o processo de democratização do país fez emergir novas demandas para a sociedade e, conseqüentemente, para a escola.

Das Escolas de Aprendizes Artífices da Paraíba aos Institutos Federais, assistimos à constituição de diversas entidades. Tais entidades refletem as transformações que subjazem às mudanças existentes na sociedade, nos respectivos tempos históricos e sociais que vieram a reclamar um projeto de homem mais complexo, associado a um processo de trabalho para além da reprodução mecânica de tarefas.

Assim, registramos um percurso identitário institucional que culmina com o formato de Instituição de Educação Profissional que temos em nossos dias. As identidades institucionais dessas instituições formadoras refletiram a organização da classe trabalhadora e os movimentos reivindicatórios da sociedade civil pela democratização do acesso à escola e a um modelo curricular.

Se antes as Escolas de Aprendizes de Artífices, precursoras dos atuais Institutos Federais, pareciam mais homogêneas pela representação de segmentos mais próximos em função da inserção de classe, de vivências culturais similares e pela expectativa de formação mais operacional, hoje, deparamo-nos com universos distintos de jovens que passam a ter acesso à escolarização em função do projeto inclusivo dos Institutos Federais.

Ainda que a ampliação das condições de acesso seja assegurada por um arcabouço legislativo que garante o adentramento de diversos segmentos de jovens à escola seja de fundamental valia, é relevante saber se esses jovens que adentram a escola conseguem ter salvaguardadas suas condições de permanência e êxito. Daí a importância de se conhecer as juventudes que se apresentam no ETIM, aprofundando como a sociabilidade é contemplada nas práticas educativas, tendo em vista que essa dimensão é essencial para a travessia pela escola acontecer com êxito.

As mudanças na ordem do dia puseram a escola às voltas com a necessidade de tecer um modo novo de ser escola, de fazer currículo, de ser professor e de ser estudante que se contrapõe, por vezes, aos modelos já desenhados. Se a concepção de juventudes preconizada nas políticas de Educação Profissional é coerente com a função social inclusiva dos institutos, como essa função é dialogada ao se desenvolverem os currículos do ETIM?

A ideia que se tem, sustentada em documentos oficiais, é a da regulamentação das condições para a permanência e sucesso desses estudantes, pois se preconiza que a assistência estudantil está para além da concessão de benefícios financeiros aos estudantes. Essa assistência deve abarcar uma perspectiva ampliada que contemple a saúde integral desses estudantes, em suas diversas dimensões, condições de vulnerabilidade e protagonismo, em suas necessidades educacionais mais específicas – arte, cultura, esporte e lazer – como via de expressão, de vida, de encontro. Por isso, desenhar esses caminhos é descortinar horizontes para a tessitura na escola de novos jeitos de aprender e ensinar, por intermédio de um currículo que integre essas distintas manifestações culturais.

A partir da análise de teses e dissertações, Macedo (2006, p. 98) assinala que a ampliação da concepção de currículo não se fez em si pela incorporação da cultura vivenciada na escola, pelo contrário, evidenciou uma polarização que repercutiu mais ainda na consolidação de uma “lógica do currículo como prescrição e o privilégio de uma concepção de poder linear”. Essa constatação leva a autora a realçar a necessidade de problematização da articulação entre o currículo formal e o currículo vivido na escola.

3.5 As dimensões constituintes do currículo: dimensões prescritiva e implícita

Ainda que tenhamos um currículo formal delineado pelo projeto político-pedagógico e pela organização curricular escolar que ancora o trabalho pedagógico, haveria, para além desse registro formal, um currículo informal ou oculto que vai sendo tecido pelos atravessamentos culturais.

Quando falamos de currículo formal, estamos nos referindo a um elenco de conhecimentos que imprime forma ao processo de escolarização, instituindo o ensino escolar que advém de uma “tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”, e refletindo, de forma implícita, concepções marcadas por um tempo sócio-histórico (Apple, 1995, p. 59).

Ao seu turno, o currículo informal ou oculto faz referência “às normas, valores e crenças imbrincados e transmitidos aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida de sala de aula” (Giroux, 1986, p. 71). Daí porque as vivências experimentadas pelos jovens nos espaços-tempos escolares, com seus atravessamentos culturais, não poderão ser desconsideradas, pois irão compor o currículo informal ou oculto.

Como já discutido na produção de Melo (2018, no prelo), a constatação da existência de um registro informal para além do prescrito não quer dizer nada se não tentarmos compreender esse tipo de currículo

[...] tal qual como no enigma formulado pela esfinge ao demandar: “decifra-me ou devoro-te”. Para além da constatação das vivências experimentadas no chão da escola, precisamos nos atentar para a construção de um projeto educativo que contemple a interculturalidade, sem a qual as diferenças se tornam intratáveis.⁵

3.6 Juventudes na coautoria curricular do ETIM

Reiterando as ideias de Macedo (2006), Melo (2018, no prelo) também argumenta que que: [...] o investimento num projeto educativo intercultural convoca-nos a lançar mão de uma concepção de currículo enquanto espaço-tempo cultural, iluminada conceitualmente pela diversidade cultural e interculturalidade, de forma comprometida com a valorização e promoção da diversidade cultural e capaz de criar possibilidades de um diálogo intercultural.

Macedo (2006), pela via da desconstrução de uma noção prescritiva do currículo, propõe uma trilha que o contemple enquanto uma arena de produção cultural. Por essa lógica, o currículo contribuiria para a superação do binômio entre o formal e o vivido, a cultura escolar e a cultura da escola, isto é, entre costumes institucionalizados, por um lado, e a reconfiguração de suas marcas, a partir da produção coletiva de nova identidade cultural, por outro.

Nesse sentido, como sustenta Macedo (2006, p. 105):

[...] o cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre as diversas culturas, mas ser identificado como gerador de conflito entre culturas. [...] O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença.

O que a autora vislumbra é, assim, uma via de compreensão do currículo enquanto espaço-tempo de fronteira, transversalizado pela interculturalidade das relações e por um poder não linear, no qual a noção de fronteira corresponde ao sentido atribuído pelos pós-colonialismos para “designar um espaço-tempo em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas de pertencimentos” (Macedo, 2006, p. 106).

A discussão aflorada pelos estudos de Macedo (2006) segue por um caminho que não leva em conta o currículo enquanto “somatório de dimensões não articuladas”. Ainda que o reconhecimento da

⁵ Trabalho intitulado “Espaços, lugares e diversidade cultural do currículo”, apresentado pela autora Melo, S. C. F. no Simpósio Currículo e Diversidade Cultural na Educação Básica: espaços e tempos de aprendizagem no diálogo com a interculturalidade, no IV Colóquio Luso-Afro Brasileiro de Questões Curriculares: Decisões curriculares: ensinar e aprender na escola e na sociedade, na Universidade de Lisboa, em setembro de 2018, aguardando publicação no livro de trabalhos.

dimensão vivida tenha agregado valor ao currículo, evidencia que tal valorização não teria sido suficiente para desconstruir o currículo prescritivo, presente nas teorias tradicionais.

Ao se problematizar a tessitura curricular, reiteramos que é importância visibilizarmos o dia a dia da escola enquanto espaço de produção cultural e que os atores culturais possam ser levados em consideração enquanto coautores do currículo.

3.7 O currículo: conversações e dialogicidade entre saberes

Carvalho, Silva, Delboni, & Pais, (2013) destacam o quão potente se apresenta a concepção de currículo, encarada como rede de conversações que potencializaria ações coletivas. Essa potência se dá na medida em que se refinam os processos de compartilhamento e aprendizagens, provocados pela capacidade relacional das pessoas ao interagirem na produção e troca de conhecimentos.

Macedo, Oliveira, Manhães e Alvez (2002) também acreditam na potência desse enredamento, experimentado nas vivências do cotidiano que, ao possibilitarem partilhas dentro e fora da escola, permitem a tessitura de práticas inovadoras, pelos professores e estudantes.

Essa dialogicidade entre os saberes quotidianos e escolares que emergem de perspectivas culturais diversas disputam uma significação social na arena do currículo, na qual a cultura é concebida como campo de luta, conforme sustentam os Estudos Culturais, referenciados por Ferraço (2012).

Nessa direção, Silva (2005a, pp. 134-135) chama a atenção para a noção de cultura como “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. Cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação”.

Aí, então, entra a dimensão subjetiva, porque essa luta pelas significações do currículo não se dá de forma abstrata, mas passa pelas pessoas e pelos grupos sociais que elas representam. Essa ideia é endossada por Najmanovich (2001) quando afirma que a tessitura curricular acontece por meio de um processo de produção de “campos de significação” em rede entre “pessoas encarnadas”.

3.8 Juventudes, sociabilidade, múltiplas referências culturais e currículo

De acordo com Dayrell (2002), os jovens vão descortinando outros espaços, tendo acesso a múltiplas referências culturais, constituindo um conjunto heterogêneo de significados que são articulados e adquirem sentido na sua ação cotidiana. Toda essa discussão se torna mais

preponderante se pensarmos que os estudantes do ETIM são essencialmente adolescentes e jovens disponíveis às trocas nos grupos sociais em que se vinculam.

Essa compreensão se sustenta no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007), o qual concebe a categoria juventude em sua condição sócio-histórico-cultural, considerando sua multidimensionalidade. Daí que os múltiplos atravessamentos sociais e culturais que perpassam essa categoria juventude permitem-nos falar da produção de múltiplas culturas juvenis e muitas juventudes.

Assim, ao estudarmos o Currículo do ETIM: juventudes e sociabilidade em uma Instituição de Educação Profissional, adotamos alguns autores (Nunes, 2006; Pélbart, 2011; Santos, 2005, 2011; Souza, 2004) que focam a relação dialética entre o espaço físico e as pessoas. Em outras palavras, a escola não seria simplesmente um espaço físico, mas refletiria as múltiplas referências culturais que lhe atravessam por intermédio das juventudes que lhe adentram.

Não seria, portanto, suficiente ampliar o acesso à Instituição de Educação Profissional aos estudantes, ditos vulneráveis. É preciso dialogar com os atores sociais. Por exemplo, Nunes (2006) se refere à importância de considerar a pluralidade de agentes no contexto. Souza (2004), por sua vez, sublinha que as pessoas e as relações sociais estabelecidas deveriam ser levadas em conta, uma vez que importam mais do que o espaço concreto.

Estamos, assim, todo o tempo, realçando a necessidade de se acessar esses jovens no território, respeitando suas realidades e multiculturalidades, de modo cuidadoso, sem a pretensão de julgá-los incapazes, como sustenta Arroyo (2013). Daí a importância de apreender a lógica do território ou suas várias lógicas.

Nesses termos, não se poderia anunciar que o território seria terra de ninguém, mas, sim, terras de muitos alguéns, justificando-se a exploração de um campo no qual as pessoas compartilham relações prévias e mantêm relações dialógicas e de parceria com setores, saberes e práticas existentes, em que também há conflito: disputa pelo poder e pelo controle.

Reforçando o território como uma dimensão viva, Pélbart (2011), ao fazer uma analogia entre o império contemporâneo e o império chinês, a partir de um conto de Kafka intitulado “Muralha da China”, traz questões muito ricas que podem também, aqui, ampliar nossa reflexão sobre a dimensão subjetiva do território. O autor sinaliza sobre a delicadeza que é o território e instiga a pensar que não seriam as muralhas que o imperador chinês criou entre o império e o território que garantiriam a proteção: “por mais que o Imperador tenha muralhas concretas a construir, império nenhum pode ficar

indiferente a essa dimensão subjetiva sobre a qual se assenta primordialmente, sob pena de esfacelar-se” (Pélbart, 2011, p. 20).

Dito de outro modo, não convém mais ignorar as diferenças culturais na escola nem as experiências existentes na direção de um diálogo cultural que funcione como referência. Daí a necessidade de a escola criar uma prática de pesquisa para respaldar as intervenções em um contexto mais concreto e criar possibilidades de visibilizar esses universos culturais diversos, manifestados pelos diferentes grupos presentes, no cotidiano institucional.

Assim, quando se pensa as juventudes e suas sociabilidades em uma instituição de Educação Profissional, não se pode perder de vista que a proposta de formação, na perspectiva do ETIM, deve estar em diálogo com as políticas públicas para as juventudes, contemplando a compreensão desses jovens, nesses distintos territórios, e possibilitando seu protagonismo juvenil e aproximação do conhecimento pelo estudante, a partir da contextualização de suas vivências e convivência nos tempos escolares e extraescolares, tanto em sala de aula como em situações extramuros, em campos diversos.

Na atual proposta para o ETIM (Brasil, 2013), desconstruiu-se uma concepção de estudante e de professor inerente ao modelo tecnicista de formação. Entretanto, é importante a construção, no cotidiano, de estratégias que materializem as concepções de estudante e de professor subjacentes a esse modelo de formação integrada.

Em outras palavras, é preciso investigar o que deve ser alterado na interação desse processo formativo para que se chegue aonde se quer chegar. Como nos coloca Xavier (2014), começa a ficar evidente que o comportamento do estudante não se dá espontaneamente, mas evoca uma construção, requerendo que se discuta esse tema nas formações docentes e na própria escola.

Reconhecer que a dimensão social é constitutiva de nossa humanidade equivale a dizer que nos constituímos na relação com o outro. Isso releva o nosso papel de contribuir para a formação humana dos educandos, sendo necessário inventar meios que possam estimulá-los à convivência com o outro, tanto por intermédio do empoderamento de cada um, em suas singularidades, quanto na construção de relações mais saudáveis, na convivência coletiva, por meio do respeito mútuo e da solidariedade. É com esse sentido que a sociabilidade deve ser investida na escola, como uma “dimensão educativa essencial na formação humana” dos jovens, conforme destaca Dayrell (2004, p. 17).

Assim, olhar para essas juventudes na intenção de contribuir para sua formação humana implica:

[...] ver esse jovem como um indivíduo que vive determinado tempo da vida com determinadas demandas e necessidade próprias. [...] potencializado o que já trazem de experiências de vida, tem-se de encará-lo como sujeitos que são, que interpretam o seu mundo, agem sobre ele e dão um sentido à própria vida. (Dayrell, 2004, p. 17).

O cumprimento dos objetivos da Educação Profissional requer a sustentação em práticas educativas que possibilitem a formação de sujeitos competentes tecnicamente, mas, também, críticos, autônomos e emancipados, tendo por centralidade a dimensão humana (Brasil, 2010a). Logo, para nos aproximarmos desses objetivos, é condição conhecer essas juventudes a fim de mapear seus repertórios de significação. A instituição em estudo, como assinala Freire (2011), poderá construir seu currículo em práticas educativas dialógicas.

Turra Neto (2010, p. 90) sublinha que “no mesmo contexto sócio-espacial, é possível encontrar variadas trajetórias juvenis, mostrando que a diversidade juvenil tem íntima relação com a própria diversidade social que constitui os lugares”. Nesse contexto, as diversas manifestações de mal-estar na escola, apresentadas por meio de queixas trazidas por professores, estudantes, servidores e gestão, além do elevado índice de evasão e repetência nos aparecem como sintomas de algo que não conseguimos decifrar, porém parece nos sinalizar o desconforto com a escola em relação às suas expectativas e à ausência de espaços interativos e de sociabilidade.

Carrano (2007) traz significativas contribuições ao sustentar que, além das dificuldades de acesso e permanência, os jovens lidam ainda com a falta de interesse pela escola provocada pela predominância na oferta de conteúdos curriculares formais. As elaborações do autor corroboram as nossas impressões quando observamos que, da parte tanto de estudantes quanto de professores, há uma queixa recorrente em relação à matriz curricular que impede, na prática, uma formação integral. Isso porque são privilegiadas disciplinas eminentemente técnicas por intermédio de uma organização curricular que impacta no distanciamento dos cursos ao negligenciarmos a questão fundamental: ETIM para quê?

Para muitos jovens, a densidade da matriz curricular contribui para que eles fiquem bitolados, engradados, literalmente, em suas atividades acadêmicas, o que muitas vezes gera uma alta carga de estresse e impede que eles se envolvam em outras atividades, ainda que estas pudessem contribuir em sua formação pessoal. Essa sensação de que o tempo passa pela janela fica ilustrada no cotidiano quando se escuta os jovens falarem sobre o que é ser jovem. Para alguns jovens educandos, “crescer é bom, traz autonomia, mas não dá tempo de aproveitar o que essas mudanças trazem” (Estudante do ETIM).

Fica, assim, a impressão de que ser jovem, nesse contexto, envolve uma aritmética desigual entre ganhos e perdas, em que crescer impõe demasiadas responsabilidades, muitos compromissos e obrigações, em detrimento de alegrias, prazer e descobertas, peculiares a essa etapa da vida. Tais impressões nos fazem refletir sobre o modo como essa formação integral vem se efetivando ao ser marcada por uma organização curricular, lotada de horários que se sobrepõem à vida desses jovens, seres em formação, suprimidos dos espaços de sociabilidade dentro e fora da escola, para dar conta das exigências escolares.

Esse quadro pode ser mais bem visualizado se imaginarmos o currículo como o sapatinho da Cinderela que queremos, a todo custo, calçar nesses jovens. O sentido de estar no ETIM tem de estar localizado também no presente para esses jovens, caso contrário, eles não dão conta de fazer essa passagem para o mundo adulto. Dessa forma, Sposito (1997, p. 16) reflete que, “para grande parte da população escolar, a categoria aluno não possibilitaria uma aproximação mais global de suas práticas escolares, interesses e modos de sociabilidade”.

Ao desconhecimento acerca dos jovens estudantes nos dias de hoje subjaz a ideia trazida por Sacristán (2005) de como o aluno é tratado. Ao abordar o “aluno como invenção”, o autor realça, em sua obra, que o jovem tratado como aluno é um jovem institucionalizado, normatizado, sujeito de submissão no qual sua voz é silenciada, desacreditada, portanto, não consultada, indiferente. Daí a ênfase trazida por Sacristán (2005) na concepção da escola como espaço crítico reflexivo, capaz de resgatar o valor desse sujeito que aprende enquanto referente essencial para os processos educativos.

Nesse sentido, a preocupação da escola, por intermédio de seus currículos, deveria ser no sentido de apresentar conteúdos valiosos para a vida e para a compreensão do mundo a fim de propiciar ao aluno a dimensão de seu lugar nesse mundo e a diversidade de caminhos possíveis nessa trilha do conhecimento.

De acordo com Sposito (2005), muitos jovens reconhecem a importância da escola no sentido da empregabilidade, no entanto, não enxergam nela uma razão de ser. Por isso, mais do que uma justaposição das formações, técnica e geral, e um desenho de currículo com informações e conhecimentos excessivos, há de se promover a integração de saberes significativos para esses jovens e discutir a sociabilidade como uma dimensão a ser valorizada.

Dayrell (2002), por sua vez, assinala, como já vimos, que os jovens vão descortinando outros espaços, tendo acesso a múltiplas referências culturais, constituindo um conjunto heterogêneo de significados que são articulados, adquirem sentido na cotidianidade e precisam ser dialogados pela escola por meio de ações educativas.

Desenvolver ações educativas dialógicas significa, pois, focar para além dos muros da escola e dialogar com o território a fim de enxergar esses jovens em seus atravessamentos sociais e culturais. Práticas educativas dialógicas são definidas por práticas que, ao emergirem de relações horizontais, são fundadas na troca, no diálogo e na construção do conhecimento, facilitando a reflexão, de modo a despertar o outro para uma transformação social.

Conforme afirma Freire (2011), o conhecimento deve estar a serviço de uma prática educativa afirmativa de vida. Assim, a intrínseca relação entre a sociabilidade das juventudes na escola e as culturas juvenis convoca-nos a descobrir como os jovens se sociabilizam no espaço da escola, porque a forma de ocupar esse lugar, a forma de ser e estar nesse espaço, sinaliza-nos para os distintos referentes culturais e para a (des)construção curricular, a qual se dá nesse vai e vem que permite o diálogo com essas múltiplas referências culturais Arroyo (2013).

Diante do exposto, percebemos aqui a importância de aprofundar a noção de desconstrução curricular, tendo por mote a ideia do currículo como uma construção compartilhada pelos diferentes atores sociais, sujeitos de autoria que, atravessados por seus pertencimentos culturais, potencializam novas construções curriculares. Trata-se de abrir espaço para a emergência de vozes, “de dar voz aos sujeitos do mundo, às coletividades e aos grupos sociais, mas de construir vozes compartilhadas capazes de esgarçar a densidade do tecido curricular, permitindo a articulação e produção compartilhada de conhecimentos” (Hissa, 2013, p. 132).

Adotamos, assim, a compreensão de currículo a partir da perspectiva pós-crítica, mais precisamente dentro da abordagem dos estudos culturais, tendo em vista o relevo dado à questão dos sentidos, dos significados, das identidades, das subjetividades e das linguagens, ou seja, à diversidade cultural e à condição heterogênea que se imbricam as juventudes como mote para pensar o currículo, as sociabilidades e as práticas/experiências educativas no contexto do ETIM.

CAPÍTULO IV

REDES DE SOCIABILIDADE NO CURRÍCULO DO ETIM

CAPÍTULO IV - REDES DE SOCIABILIDADE NO CURRÍCULO DO ETIM

Pensar a sociabilidade no ETIM remete-nos às juventudes pelas quais essa etapa da Educação Básica dirige-se, em sua gênese, à formação integral do segmento juvenil. A intencionalidade desse modelo de formação encontra-se prevista no Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a), ao propor uma articulação entre a formação humana e a formação profissional. Sendo assim, ao considerarmos que a dimensão humana deva estar intrínseca ao processo formativo, não podemos perder de vista as sociabilidades das juventudes enquanto *modus vivendi*, uma vez que traduzem formas de relacionamento e expressão de repertórios culturais e sociais dos jovens estudantes, presentes nessa modalidade de formação.

Nessa perspectiva, este capítulo se propõe a discorrer sobre como o reconhecimento das sociabilidades das juventudes no ETIM poderá contribuir para a efetiva articulação da dimensão humana ao modelo curricular proposto, enquanto política pública inclusiva. Considerando que os estudantes a quem se destina o ETIM são essencialmente adolescentes e jovens que demandam ser vistos em sua concretude, intenta-se trazer subsídios que permitam a compreensão da tecelagem dessas sociabilidades entre os jovens, por sustentarmos que tal compreensão poderá propiciar um modelo formativo compatível com as necessidades juvenis.

A riqueza dessa discussão se pronuncia mais ainda, no Brasil, em um cenário marcado pela reforma do Ensino Médio, proposta pelo Governo Federal e promulgada pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017a), tendo em vista os impactos de tal ordenamento jurídico no esvaziamento da formação geral, em decorrência da ênfase em itinerários formativos que findam por fragmentar os horizontes das juventudes e dos jovens estudantes ao não possibilitar currículos dialógicos que contemplem seus pertencimentos socioculturais e uma formação de maior amplitude.

As teorizações acerca do como se tecem as relações entre amigos, como se dão as aproximações e os distanciamentos entre os pares no dia a dia da escola, bem como o que os ligam entre si e condicionam-lhes às escolhas, tornam-se essenciais para compreendermos como tais relações estão intrinsecamente associadas à dimensão humana do próprio currículo do ETIM e impactam a vida dos jovens estudantes.

Convém, no entanto, fazermos uma breve gênese do ETIM, enquanto formato de organização curricular, para entendermos como essa dimensão humana se encontra imbricada ao modelo proposto pelo ETIM.

4.1 Certa organização curricular integral

Uma breve contextualização do ETIM nos pareceu imprescindível para entendermos a emergência da dimensão humana nessa formação. Historicamente, a proposta do ETIM surge em contraposição a um modelo tecnicista que desconsiderava a dimensão humana no processo formativo. Em decorrência desse modelo tecnicista, as disciplinas privilegiadas no currículo de tal formação tinham por substrato uma visão de natureza humana e de sociedade voltada, tão somente, para uma mecanização do trabalho.

Concebia-se que o conhecimento destinado aos jovens que adentravam o Ensino Técnico deveria ser reduzido às expectativas operacionais, materializando-se, assim, a clássica divisão do processo de trabalho. Somente com o processo de democratização do país, concretizado em 1988 com a Constituição Cidadã (Brasil, 1988), é que entra em disputa, muito fortemente, outra concepção do processo formativo, implicada na valorização da dimensão humana, como dimensão a ser articulada, pelo entendimento de que a amplitude da formação deveria ser também um direito acessível aos segmentos vulneráveis da sociedade.

Em outras palavras, o avanço das conquistas sociais contribuiu para a construção de uma noção de juventude traduzida pela ideia de jovens enquanto seres de desejos e direitos. Tais conquistas sociais puseram em pauta o direito à escola e, para além da ampliação desse acesso, o direito à formação politécnica e cidadã.

Se, por um lado, o direito de jovens, filhos da classe trabalhadora, ampliou-se no que se refere ao direito à formação pautada na politécnica, por outro, lançou-se em disputa, no cenário educacional, uma proposta formativa que insistia em uma proposta operacional. Esses modelos de formação, com seus correspondentes elencos disciplinares, contrapunham-se, refletindo concepções e proposições curriculares distintas até hoje.

Assim, a tensão materializada nos currículos extrapolava a organização curricular em si ao refletir, de modo subjacente, concepções relativas à natureza humana, à escola, ao aprender e à própria sociedade. No entanto, a oferta do ETIM enquanto processo formativo repousa na centralidade do processo integral, preconizando, em seus documentos nacionais, uma formação que abarca, de forma orgânica (integrada), os diversos aspectos (histórico, social, cultural, econômico e político) do contexto contemporâneo no qual os indivíduos encontram-se inseridos (Brasil, 2007).

4.2 A intencionalidade formativa do ETIM enquanto proposta de integração curricular

O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007), enquanto norteador, destaca que o processo de integração curricular intenta considerar a pluridimensionalidade da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral⁶ dos sujeitos.

Nomeadamente, no caso específico dos ETIMs, o que se pretende ao conceber a educação integrada é que a educação geral seja inseparável da Educação Profissional de forma extensiva aos campos nos quais se dá a preparação para o trabalho, quer nos processos produtivos, quer nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Em outras palavras, ao se conceber o trabalho enquanto princípio educativo, pressupõe-se a superação da dicotômica separação entre trabalho manual/trabalho intelectual de modo que a dimensão do pensar ao fazer possa ser assumida. Intenta-se, com a formação humana, salvaguardar o direito de adolescentes e jovens à formação ampla, capaz de propiciar uma leitura de mundo que os permita atuar como cidadãos em sociedade. Daí porque a formação humana integral sustenta-se em um trabalho pedagógico que concebe a construção conceitual de forma dialética e dinâmica, de maneira a possibilitar o conhecimento da realidade com suas peculiaridades próprias (Brasil, 2007).

Entre as intenções de uma proposição formativa fundamentada e as práticas, deparamo-nos com a pluralidade juvenil, o que realça os desafios para a politécnica ou educação tecnológica. Como argumenta Moura (2007, p. 19), as peculiaridades da sociedade brasileira provocam alguns agravantes para imprimir um processo formativo dessa natureza, como exposto a seguir:

As características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politécnica em seu sentido original, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho mais cedo visando complementar o rendimento familiar, ou até mesmo a auto-sustentação.

4.3 O (des)encontro da escola com a pluralidade juvenil e o currículo

É no (des)encontro da escola com os jovens do ETIM que nos deparamos com distintas concepções de organização curricular. Todavia, conceber as juventudes em sua concretude implica uma desconstrução da ideia de juventude única, noção que não corresponde aos estudantes reais,

⁶ "Omnilateral. [...] formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela retificação, pelas relações burguesas estranhas, enfim." (Souza Júnior, 2009, *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*, p. 284).

para visibilizá-los em suas singularidades: histórias, trajetórias, bagagens. O reconhecimento do segmento juvenil por esse viés imprime outra lógica à tessitura curricular. Como reitera Sacristán (2012, p. 81): “às escolas chegam conflitos e, como espaço social que são, elas são também cenários de relações interculturais entre grupos de diferentes classes sociais, religiões ou etnias”.

Levarmos em conta a condição sócio-histórica e cultural dos jovens nos permite visibilizar as experiências juvenis, potencializando-os enquanto “sujeitos de autoria” (Macedo, 2006). Assim, é no reconhecimento dessa diversidade que se encontra a nascente de um currículo construído para além da sistematização dos conhecimentos historicamente acumulados, mas ancorado também na dialogicidade dos repertórios socioculturais das juventudes.

Se o conhecimento, considerado poderoso por Young (2007), encaixa-se na expectativa de um jovem único, tal compreensão não se afina aos jovens reais que adentram a escola, os pátios, as salas em uma formação de ETIM que demanda outros conhecimentos e saberes. Mesmo admitindo que os conhecimentos dos estudantes devam ser considerados, o autor defende uma hierarquização entre eles ao supervalorizar a teoria e apartá-la da experiência. Para ele, caberia à escola a transmissão do conhecimento especializado que é tido como o conhecimento poderoso.

Nossa posição reflete a importância de se reconhecer a escola como lugar de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, sem desconsiderar, no entanto, o diálogo com as experiências vivenciadas pelas juventudes, porque é a produção de um conhecimento contextualizado, por intermédio dessas vivências, que potencializaria as aprendizagens do real.

A despeito da escola se constituir, por gênese, em um espaço de sistematização de conhecimentos, é preciso propiciar encontros que tornem possível o compartilhamento das vivências prévias das juventudes, de suas explicações e de suas experiências de mundo, não como algo à parte, mas, sim, tecido pelo próprio currículo.

Garcia e Moreira (2012, p. 9), ao fazer reflexões sobre as questões de currículos, lembra-nos que a temática basilar do campo do currículo reside no conhecimento escolar, e acrescenta que precisamos lançar novos olhares à discussão do currículo, levando em conta “ainda mais que a nossa escola tem tido dificuldades de decidir o quê e como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos”.

4.4 Múltiplas juventudes ou a desconstrução de uma juventude idealizada

Fazer pontes com as múltiplas juventudes que adentram a escola para compreender, nessa perspectiva, suas redes de sociabilidade e construir novas pontes envolve *a priori* a desconstrução de uma juventude idealizada. Historicamente, a trajetória das juventudes esteve associada à Modernidade.

Até então, a juventude não aparecia enquanto categoria social e ser jovem representava um privilégio das classes superiores que tinham a possibilidade de enviar os filhos para instituições educativas (Abramo, 1994; Dayrell, 2005).

No Brasil, essa condição juvenil pode emergir no século XX, mais precisamente entre as décadas de 1970 e 1980, ampliando-se para setores populares da sociedade em virtude da inserção do jovem no mercado de trabalho, de modo a se caracterizar enquanto etapa de experimentação, contestação, mobilização, resistência, ainda que também de trabalho (Madeira, 1986).

O fenômeno juvenil provocou o aparecimento de diversas abordagens, mesmo que os estudos iniciais tenham sido marcados por uma ênfase na condição etária, como se tal categorização pudesse dar conta de explicar o jovem de forma generalizada, em todas as suas manifestações. Apesar de variações, diversas concepções advindas dessa abordagem etária desconsideravam tanto a pluralidade das trajetórias juvenis quanto a passagem para a vida adulta e as mudanças de ordem econômica que resvalavam na não linearidade da vida laboral (Pais, 2003), além de homogeneizarem a juventude, tomando por referência o jovem de classe média (Abramo, 1994; Dayrell, 2005).

O alargamento da condição juvenil a outros segmentos sociais possibilitou a emergência da variável de classe como um marcador importante para se considerar a pluralidade das culturas juvenis. No entanto, pertencer a uma mesma classe e possuir a mesma idade não davam conta de compreender as distintas formas de ser jovem. Assim, Dayrell (2005) sustenta que a difusão da ideia de uma juventude plural, ancorada no conceito de condição social, permitiu que a centralidade das definições em torno da juventude, voltadas para uma definição universal, migrasse para uma atenção voltada para os modos de ser jovem.

A perspectiva de juventudes, em contraposição à ideia de uma juventude única, ganhou centralidade nas abordagens contemporâneas, como assinala Abramo (1994). Nessa perspectiva pluralista, leva-se em consideração as interações experimentadas pelas juventudes que, por sua vez, repercutem nos modos de ser jovem e nos enfrentamentos que fazem diante das questões que lhes atingem.

A juventude deixa, então, de ser explicada a partir de uma referência rígida, baseada tão somente em critérios etários, para ser tida “como um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vividas pelos indivíduos em seu contexto social” (Dayrell, 2005, p. 33). Daí a importância de uma investigação que interrogue as vivências e referentes culturais desses jovens de modo a abordar suas perspectivas e significações.

É a perspectiva cultural que qualifica essa etapa de passagem que se dá entre infância e adolescência, aproximando-a genuinamente das experiências que os jovens vivenciam em suas culturas e que são fundantes de sua condição juvenil, pluralizando-os. Portanto, o modo plural com que as juventudes se expressam imprime uma complexidade que precisa ser apreendida para ser possível uma aproximação desses modos de ser jovens contemporâneos. Logo, o olhar para essa condição juvenil pelo viés da cultura possibilita a valorização das experiências juvenis, matizadas pelo encontro, pelos laços que constituem os jovens grupos de referência e que são por eles constituídos.

A consideração da importância dos laços que se formam por meio dos grupos juvenis é que nos instiga a examinar como são tecidas as redes de sociabilidade das juventudes, nas tramas cotidianas de uma escola de ETIM. Abre-se, assim, uma via por meio dessa investigação, a qual se assenta na compreensão de que é pela aproximação dessas experiências constituintes de referências identitárias para os jovens que poderíamos tocá-los em sua condição juvenil, abrindo, enquanto educadores, horizontes para articular o que é vivenciado no território e na escola.

Desse modo, como assinala Carrano (2002), embora as culturas juvenis sejam globais, existe sempre a possibilidade de se tecerem lugares, os quais são únicos, singulares. “Cada lugar oferece-se assim, como um contexto único de realização, negociação e conflito das culturas” (Turra Neto, 2010, p. 94).

Ressaltando a escola enquanto espaço de encontro, “espaço sociocultural” (Dayrell, 2001a), cabe-nos a indagação sobre como é possível a articulação entre os saberes formais da escola e os saberes produzidos nesses espaços de encontro. Como a organização curricular do ETIM poderá levar em conta os conhecimentos que se produzem nas coxias para articulá-los à cena?

4.5 Universos culturais como via de acesso à condição juvenil

A despeito das inquietações provocadas pelo nosso desconhecimento acerca das juventudes do ETIM, a proposta de aprender com esses jovens pode nos ajudar a navegar, assim como nos sugere a cantiga de Fernando Brant e Tavinho Moura: “quem me ensinou a nadar foi, foi marinheiro, foi os peixinhos do mar”. É a possibilidade de adentrarmos a cultura do outro, de nos colocarmos sensíveis ao lugar de jovens estudantes, no contexto relacional que propiciará a sinalização de rotas que nos aproximem de suas realidades, de suas singularidades e de tecelagens curriculares de autoria compartilhada.

O movimento de construção do conhecimento desse segmento implica a descoberta do significado que ainda tem a escola para essas juventudes. O que querem? Com quem e como se

relacionam? Com quem andam? O que faz certos espaços serem mais importantes que outros? O que querem dizer esses jovens quando não conseguem frequentar a sala de aula, mas se mantêm indo à escola para compartilhar suas vivências com seus pares? Nesse sentido, a compreensão da vinculação que fazem nos tempo-espços escolares se torna essencial. É preciso, pois, deixarmo-nos conduzir pelas demandas que afloram no cotidiano para acessar essa condição juvenil.

Em outras palavras, sem a descoberta dos nichos, dos códigos que permitem uma aproximação verdadeira com essas juventudes, ficaremos à deriva, porque a escola não fará sentido para esses estudantes. Se insistirmos em arrolar o que esses estudantes não têm, as faltas ficarão mais acentuadas em relação às potencialidades. Entretanto, precisamos ir além das faltas, como nos sugere Arroyo (2013). A escola tem que abrir veredas, horizontes, para se sustentar enquanto educação inclusiva, devendo o currículo, por sua vez, contemplar as potencialidades desses jovens estudantes para que possamos desenhar, coletivamente, um projeto de escola que reflita essa diversidade de juventudes e a produção de conhecimentos culturalmente referenciados.

É nesse cenário que nomeadamente as tramas se tecem, que os laços entre os jovens no ETIM revestem-se de importância. São certamente tais redes de sociabilidade que nos fornecerão trilhas para a compreensão do que buscam esses distintos jovens e dos elementos para a construção de currículos que contemplem essas referências.

É possível, ainda, que as redes de sociabilidade exerçam um papel importante para ancorar as culturas que adentram a escola, para amparar, para referenciar. Possivelmente, por intermédio dessas redes de sociabilidade, os jovens se reconheçam potentes, fortalecidos e acolhidos. Tais redes também se constituem enquanto cenário de resistência que, dependendo da perspectiva, teriam a função de colocá-los “fortes”, no sentido de não rendição ao modelo único de ser e estar no mundo, enquanto ser jovem estudante.

Nesse contexto, a indagação que persiste é como podemos, a partir de um olhar sensível para essas redes, articularmos uma organização curricular dialógica com os conhecimentos produzidos nesses espaços, engendrando uma nova tessitura curricular? Certamente, o primeiro passo seria desidealizar esses jovens estudantes, reconhecendo-os em sua condição juvenil concreta e inventariando seus repertórios dentro de uma lógica de desconstrução curricular e da pretensa condição homogênea da juventude.

4.6 Redes de sociabilidade juvenis e currículo

Entre algumas das definições da palavra “rede”, apresentamos os significados retirados do Minidicionário da língua portuguesa (Amora, 2009, p. 615b):

1. entrelaçamento de fios, cordas, etc., com aberturas regulares, fixadas por malhas, formando um tipo de tecido, que são ligadas por nós ou entrelaçadas nos pontos de cruzamento;
2. por ext. qualquer dos dispositivos feitos com rede, usados para diversos fins, como apanhar peixes, pássaros, etc.;
3. espécie de leito balouçante.

As redes são, assim, cheias de pontos e possibilitadoras do aconchego, de guarda, de acolhimento. Relacionam-se a uma trama, tecida pelo entremeado de fios e pontos que se entrecruzam. Em certo sentido, as redes nos remetem aos afetos, aos pontos de ancoragem; remetemo-nos a uma estratégia de continência para impedir que nos dispersemos.

Esses sentidos metafóricos nos inspiram a falar sobre as redes de sociabilidade, nomeadamente a sociabilidade de jovens no ETIM. Em meio à diversidade, ao confronto com experiências tão distintas, o fazer amizades e construir teias de amigos possibilitam a criação de referências identitárias, portos, às vezes transitórios, mas, por vezes, pontos de apoio e contato, trocas sociais, de afeto, espelhos.

Assim, constituídas por trocas sociais, trocas de afeto, e sustentadas no contato de seus pares, as redes são fundadoras de lugares. Um lugar, como diz Augé (1994), é diferente do passageiro, do efêmero; o lugar traz pertencimento e favorece que as juventudes se reconheçam. Esse entrelaçamento entre os diversos pertencimentos possibilita lugares identitários que permitam a construção de pontes e o fortalecimento da sociabilidade entre os jovens em um currículo vivo que se desenha, por vezes, à revelia.

Ao pensarmos em redes de sociabilidade, convém retomarmos a referência conceitual acerca dessa categoria e destacarmos a polissemia existente em torno da definição de sociabilidade, uma vez que esse termo envolve muitos sentidos e dissensos. Daí porque, do ponto de vista lexical, conforme mencionamos anteriormente, o Dicionário Houaiss Conciso (Houaiss, 2011, p. 869b) aponta três definições para tal léxico: “1– característica do que é sociável; 2– prazer de levar a vida em comum, inclinação a viver em companhia de outros; 3– domínio e exercício das regras da boa convivência, civilidade, afabilidade, urbanidade”.

Essas definições não nos parecem adequadas pois não dão conta da complexidade e amplitude que o termo envolve, além de não explicarem o processo em si da sociabilidade. A respeito

da dificuldade em se trabalhar com essa categoria, algumas pesquisas, ancoradas nas contribuições de Simmel (2006), Héran (1988) e Santos (1994), buscam caracterizá-la. Assim, tomando por referência outros estudos, pudemos dar ênfase, nomeadamente, às relações de amizade e à constituição de grupos por afinidades.

Adotamos, por aporte teórico, alguns estudos importantes sobre a sociabilidade na perspectiva sociológica. Tentaremos defini-la e caracterizá-la a partir de Simmel (2006), Héran (1988) e Santos (1994), fazendo um contraponto entre os teóricos no que se refere às convergências e aos dissensos, para, por fim, compreender em que medida a escola se torna um espaço primordial para se vivenciar a sociabilidade juvenil, e examinar o modo como essas relações de sociabilidade são vivenciadas por meio da formação de agrupamentos e/ou isolamentos na escola.

Aí reside um contributo importante de nossa investigação, porque, comumente, não se abre espaço para a discussão da sociabilidade de forma articulada ao currículo nas pesquisas do campo educativo. No entanto, a pluralidade juvenil, no cenário educativo do ETIM, demanda reconfigurações das relações sociais, das relações entre amigos e colegas, pois, inevitavelmente, os estudantes se vêm na obrigatoriedade de uma convivência com seus pares, já conhecidos anteriormente ou fora de suas habituais bolhas sociais.

As situações a que os jovens se expõem, quer nas salas de aulas, quer nos espaços comuns de convivência, exigem, por vezes, a construção de algumas alianças entre os pares e a pactuação de regras de aproximação ou de distanciamentos/isolamentos, face às exigências escolares de uma organização curricular densa e ao prolongado tempo de convivência diário pelo qual eles passam.

O desenho da sociabilidade que vai sendo traçado pelas juventudes no dia a dia escolar aponta para estratégias de sobrevivência, às vezes, para a formação de galeras que não se misturam com outros grupos ou grupos do tipo “fiel escudeiro”. Entender tais situações possivelmente pode nos fornecer pistas acerca da produção dos conhecimentos necessários a uma organização curricular que contemple os desafios e potencialidades juvenis frente ao “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995) em um contexto de escola que se pretende inclusiva.

Como aponta Simmel (2006), o processo de constituição do social ocorre por intermédio de interações sociais. Algumas dessas interações guardam, no entanto, uma especificidade porque apresentam fim em si mesmas ao serem tecidas de modo despretenso, na perspectiva da horizontalidade, entre os seus pares, a exemplo das relações de amizade cujos vínculos se constroem sem um interesse determinado.

Ainda para Simmel (2006), relações dessa natureza pressupõem uma espécie de sociabilidade, também denominada pelo autor de forma lúdica de sociação ou relação pura. Essas relações de amizade contrapõem-se às relações sociais que se desenham por interações assimétricas e que guardam, em sua gênese, uma finalidade específica. A genuinidade dessas relações, marcadas pelo despojamento das condições sociais dos indivíduos, confere um caráter democrático à sociabilidade, como destaca o autor. Esse status de pureza imprime um apartamento da sociabilidade enquanto constructo da realidade, tendo em vista que, para que o processo de sociabilização ocorra, os indivíduos precisam se despojar de suas condições sociais.

Simmel (2006) assinala o quão se torna paradoxal a relação entre membros de distintos estratos e condições sociais. Entretanto, admite que somente a renúncia a esses marcadores viabilizaria o caráter democrático das relações de sociabilidade. A despeito das diferenças sociais e dos conflitos serem inevitáveis às sociedades modernas, o autor defende que a renúncia às condições sociais dos indivíduos, como forma de possibilitar uma equivalência possível entre seus pares, seria a condição *sine quo non* para garantir a sociabilidade. Vejamos:

No entanto, esse mundo da sociabilidade, o único em que é possível haver uma democracia sem atritos entre iguais, é um mundo artificial, construído a partir de seres que desejam produzir exclusivamente entre si mesmos essa interação pura que não seja desequilibrada por nenhuma tensão material. [...] Um comportamento específico da sociabilidade é a cortesia, com a qual o forte e o extraordinário não somente se igualam aos mais fracos, como também agem como se o fraco fosse o mais valoroso e superior. (Simmel, 2006, pp. 69-70).

Sustentamos que a discussão acerca do teor democrático das relações de amizade se destaca como algo muito relevante neste trabalho, considerando-se a inserção no ETIM, enquanto proposta formativa, em um cenário pluralista de uma Instituição de Educação Profissional. Pensar, portanto, sobre as possibilidades, os limites e as dificuldades que incidem nas relações de amizade entre jovens com seus distintos percursos torna-se essencial se tivermos por horizonte uma escola não apenas pluralista, mas, de fato, inclusiva, cujo currículo se expresse no diálogo com a multiplicidade das trajetórias estudantis.

Compreender a dinâmica dessas relações de amizade nos ajuda, pois, a pensar o currículo tendo em conta a importância dessa dimensão para os jovens. Por isso, destacaremos, a seguir, as contribuições de alguns dos autores com os quais dialogamos ao fazermos uma tessitura entre a sociabilidade, as juventudes e o currículo do ETIM.

Os argumentos postos por Villas (2009, p. 25) realçam que, para as relações de amizade se perpetuarem, “é essencial que os amigos joguem o mesmo jogo e obedeçam às mesmas regras”. Dayrell (2001b) compartilha dessa ideia, admitindo que, mesmo quando há pequenas diferenças nas relações, elas não são superdimensionadas, o que fornece a ideia de como, em nome das amizades, as arestas podem ser transpostas e os conflitos diluídos.

Assim, para Dayrell (2001b, p. 236):

A sociabilidade demanda certa simetria e equilíbrio, uma relação entre iguais, mesmo que existam diferenças, que não são muitas entre os jovens, uma vez que dominam as relações em um mesmo estrato social, “faz-se de conta” que estas não existem.

Dayrell (2001b) não supervaloriza as diferenças entre os jovens, ainda que defenda que as relações de amizades são estabelecidas entre jovens de um mesmo patamar social.

Por sua vez, Santos (1994), mesmo concordando que as relações de amizade se fundem em uma simetria, não desconsidera o estabelecimento de hierarquias em tais relações, mas as intervenções dos amigos se diluem de modo geral e se mantêm equivalentes. Para o autor:

[...] as baseadas em uma relação de amizade se regem pela economia afetiva de intercâmbio recíproco. [...] A estrutura da igualdade e a natureza das trocas estruturais nas posições sociais dos indivíduos são essenciais para compreender o processo de amizade. [...] Quanto mais simétrica é a igualdade entre os amigos, mais estável e permanente é sua relação de amizade. (Santos, 1994, p. 14).

Sustentamos, assim, a importância de se conhecer o teor das interações sociais que se estabelecem entre os estudantes. Se é por intermédio das trocas que a sociabilidade se faz, a impossibilidade de ofertas de bens simbólicos equivalentes entre os sujeitos compromete a relação de amizade, fragilizando-a ou inviabilizando-a.

Para Santos (1994), nas relações de amizade, as preferências dos sujeitos refletem as preferências do outro, e é nesse jogo de espelhos que se efetivam vínculos de amizade. O autor admite que as relações que não guardam tanta intimidade se revestem de um comportamento de cortesia, evidente em situações nas quais os capitais de troca simbólica não parecem equivalentes.

Já Héran (1988), em suas buscas, chega a uma conclusão convergente à teoria simmeliana, ao afirmar que nossas relações essenciais se estabelecem entre os nossos pares. As relações prioritariamente se estabelecem entre aqueles de mesmo nível hierárquico. A sociabilidade pressupõe a relação entre iguais, mediante o despojamento dos sujeitos de suas condições sociais, com o intuito de sociabilizar-se.

Há uma discussão mais recente, trazida por alguns autores, que realça a transversalidade da cultura nas relações de amizades, evidenciando como o acúmulo de capitais culturais bem como as individualidades (socialmente construídas) são significativos e determinantes na escolha das amizades. Daí porque há um consenso nas produções de diversos autores ao proporem o aprofundamento da temática sociabilidade, dentre eles, Abrantes (2003); Barbosa (2007); Costa, Machado e Almeida (1990); Dayrell (2004); Forsé (1991); Héran (1988); Lopes (1997); Pais (2003); Santos (1994), no sentido de compreender a sociabilidade enquanto uma prática cultural, condicionada por determinantes de ordem social, econômica, de gênero, entre outros.

A noção da sociabilidade como prática cultural sustenta a compreensão de que a escolha de amigos não se dá tão somente por livre escolha, nem por atração pessoal, mas é decorrente do lugar que ocupa o sujeito na estrutura social, conforme argumentado por Santos (1994, pp. 2-3):

O importante é a amizade dentro da organização social, isto é, que utilidade e significação tem aquela na identidade social. Elementos tais como o lugar e o tipo de trabalho, a vizinhança ou a localização geográfica, a situação doméstica ou a mobilidade social incidem diretamente no número e nas características dos amigos que temos ou podemos escolher. Isto sem contar o sexo e a idade (separados ou conjuntamente) e o status familiar. Todos estes fatores incidem, influenciam, condicionam e estruturam a natureza da amizade.

De acordo com Santos (1994, p. 4), é “na escolha dos amigos, nas atividades e nos rituais de amizade, que se expressam e se reafirmam as distribuições dos status”. O autor se refere a como as relações estabelecidas entre os diversos segmentos sociais presentes na escola levarão em conta, possivelmente, essas diferenças de status aos serem travadas.

Há autores que sustentam que o estabelecimento de relações de amizades acontece entre jovens de mesmo estrato social, a exemplo de Lopes (1997) e Abrantes (2003), ou seja, de forma endoclassista, quer dizer, no mesmo segmento social. Essa teorização nos lança luz na compreensão das relações de amizade, como se estabelecem os pares na escola, como se define o lugar dos sujeitos no meio, pois é a partir da sua bagagem que eles irão interagir socialmente. Conforme argumenta Lopes (1997, pp. 168-169): “[...] A amizade e seus símbolos não são associiais”.

O autor destaca, ainda, que:

Torna-se imperioso reenviar as práticas de sociabilidade a uma rede de hierarquias econômicas, sociais e culturais. De fato, subjacente a algo aparentemente tão trivial como falar a mesma linguagem ou vestir-se da mesma maneira, encontram-se vastos conjuntos de rituais que reforçam o caráter endoclassista destes grupos conviviais. (Lopes, 1997, pp. 168-169).

Essas considerações nos levam a reafirmar o papel dos educadores no sentido de contribuir para o empoderamento desses jovens a fim de que possam efetivar trocas igualitárias a partir de suas perspectivas, com seus universos culturais e simbólicos. Se as relações de amizade, majoritariamente, tecem-se em uma perspectiva de igualdade, como, por exemplo, pela via do simbólico, é possível rearranjar a economia de trocas para descobrir possibilidades no outro?

A despeito dessas provocações, a literatura sugere, por meio de alguns autores, como Villas (2009), que há outra tendência marcante apontando para a ideia de que a formação dos grupos de amigos nas escolas acontece de modo endoclassista, corroborada por indicadores os quais evidenciam que há, no espaço escolar, um prolongamento dos modelos de sociabilidade estabelecidos nos grupos de pertença originalmente constituídos. Isso tudo destaca a relevância da pertença de classe como um elemento que favorece a aproximação dos que já se mantinham associados por aspectos contingenciais da existência.

Em outras palavras, os estudantes, segundo Villas (2009), reproduzem na escola as divisões sociais já existentes na sociedade, com uma diferença: a escola deveria ser o lugar de aprender a conviver, de aprender a se desenvolver enquanto humano, de abrir horizontes para ver além do próprio umbigo, para sair da bolha.

Ao refletirmos sobre o como se estabelece a eleição das amizades, compartilhamos das ideias de Santos (1994), Lopes (1997) e Abrantes (2003) ao valorizarem a dimensão social nos processos de sociabilidade em contraposição à ênfase na dimensão emocional e na explicação individual na eleição das amizades, devido à formação de origem da investigadora ser no campo da psicologia.

Autores como Costa, Machado e Almeida (1990), em pesquisas com estudantes portugueses, indicam que as relações entre amigos de pertença de classes distintas (interclassistas) são mais frequentes do que as relações estabelecidas entre jovens da própria classe (intraclassistas). Tal evidência leva os autores Costa, Machado e Almeida (1990) à necessidade de repensarem a utilização da origem de classe enquanto indicador, tendo em vista que o emprego desse indicador não consegue explicar, de forma exclusiva, os processos de sociabilidade entre amigos.

Ainda que haja uma correspondência acentuada entre grupo de amigos e classes sociais, grupos étnicos e gênero, Abrantes (2003) não registra regularidade em relação a essa ocorrência e verifica, por outro lado, a ocorrência de uma mescla entre o padrão endogrupal e a existência de redes mistas. Enfatiza, com isso, que nem sempre esse padrão é recorrente, regularidade defendida por outros teóricos da sociabilidade.

Assim, para Abrantes (2003, p. 129):

Numa realidade marcada pela variedade e até oposição cultural (como a que se verifica em muitas escolas), as situações de afinidade ou demarcação conduzem a que as redes de sociabilidade obedeçam às fronteiras classistas e étnicas (reforçando-as dessa forma), contribuindo para a polarização das identidades. Todavia, emergem também interclassistas e interétnicas, estabelecem-se plataformas de afetividade e negociação que permitem a produção de identidades híbridas e a partilha de realidades intersubjetivas.

Em contraposição a Abrantes (2003), Lopes (1997) defende que o prevalecente na formação de grupos de amigos são as relações homogâmicas, não sustentando que haja um caráter hibridista na escola quanto à formação de grupos de amigos.

Lopes (1997) se apresenta de modo cético quanto às possibilidades de os estudantes que apresentam inserções sociais diferentes possam intercambiar, mesmo em cenários escolares pluralistas, caracterizados pela diversidade de tais inserções. O autor considera que há prevalência dos grupos fechados (endoclassistas). Isso significa que a disposição de estudantes em um mesmo espaço de convivialidade não garante os processos democráticos de sociabilidade esperados, de aproximações interclassistas, ou seja, eles interagem mesmo com os iguais, como afirma o autor:

Por outras palavras, a pluralidade de origem e trajetórias sociais não tem, de forma alguma, o efeito democratizador da multiplicação de probabilidade de aproximações interclassistas. Perante a <<coabitação>> forçada da diversidade, reforça-se a unidade dos “pares” e a territorialidade dos grupos. (Lopes, 1997, p. 172).

Outra tipicidade das relações de amizade observada é a mobilidade. Para Santos (1994, p. 15), “a amizade é um processo dinâmico e ativo, em que se produzem trocas com certa frequência”. O rompimento dos códigos e regras que sustentam tais relações provoca a desagregação de um membro do grupo. Já para Dayrell (2004, p. 10), “Quando as regras são rompidas, facilmente ocorre o distanciamento, surgindo outras relações no seu lugar. Isso explica, em parte, a mobilidade existente entre as diferentes turmas ou galeras”. Essa tipicidade nos leva a olhar os cenários de constituição de grupos e galeras de modo mais flexível, tendo em vista que esses grupos podem gerar novas configurações.

Em outras palavras, como as relações de amizade se sustentam pela relação em si, quando o compromisso e a confiança se rompem nesses vínculos, essas relações deixam de existir. Assim, segundo Santos (1994, p. 10):

Ainda que a conduta a respeito dos amigos não esteja socialmente prescrita em todas as sociedades, é observável, no entanto, uma série de regularidades evidentes nas mesmas. Assim, as expectativas com relação aos amigos, ainda que estejam particularizadas, alcançam certo nível de regulação. Pode ser que não existam rituais ou cerimônias propriamente ditas, mas há uma série de sanções codificadas que se podem pôr rapidamente em funcionamento quando essas normas se rompem.

O fato de algumas relações de amizade serem perpassadas pelas trocas materiais não desmerece a dimensão do afeto que se coloca presente na sociabilidade entre amigos. No entanto, há distintos níveis de envolvimento nas relações que se estabelecem entre os pares. É possível identificar uma gradação no aprofundamento dessas relações, uma vez que algumas delas se estabelecem em função do contexto, sendo mais caracterizadas por coleguismos; outras, entretanto, perduram a despeito do contexto profissional ou escolar; de toda forma, as aproximações traduzem a maneira pela qual as pessoas se vinculam umas a outras.

No entanto, Santos (1994, p. 169) ressalta que:

Embora seja verdade que a amizade não se rege pela crueza das leis mercantis da busca de vantagens, seria ilusório negar que as amizades são utilizadas instrumentalmente: que os amigos fornecem regularmente serviços uns aos outros e que estes serviços desempenham uma grande influência na organização rotineira da vida diária mais do que o que é normalmente assumido.

Aparentemente, a escolha de amigos se faz livremente, porém esse “livremente” está sujeito a algumas imposições que determinam essa eleição. Para Santos (1994, p. 130), essa liberdade é relativa e determinada por “alguns graus de liberdade; a saber, os permitidos pela estrutura social predeterminada pela origem (familiar, escolar, urbana, de classe) de cada indivíduo”.

Ao mesmo tempo em que se consideram esses condicionantes na eleição das relações de amizade, admite-se que a relação seja despreziosa em sua gênese, mesmo que possa haver certo interesse, alimentado pelo ganho em si da própria relação.

O diálogo com autores que produzem um aprofundamento sobre a temática sociabilidade trouxe-nos elementos importantes que nos permitiram pensar em como a constituição dos grupos de amigos, dos laços entre eles, contribui para a compreensão da organização curricular do ETIM. Em outros dizeres, as pesquisas sobre sociabilidade nos deixaram mais apropriados acerca da dinâmica de constituição dos grupos de amizades e sensíveis a considerar que estudar sobre as relações de

amizades entre os jovens diz respeito também aos estudos de currículo, nomeadamente, o currículo do ETIM.

Daí porque, se os grupos, com seus arranjos, vão desenhando aproximações e afastamentos, os educadores precisam dialogar com as juventudes para interpretar as inscrições curriculares que se imprimem no cotidiano escolar. De que maneira a escola lança mão desses indícios como forma de potencializar o acesso, de produzir conhecimentos e de propiciar uma organização curricular que reitere a intencionalidade inclusiva do ETIM enquanto processo formativo que tem por gênese o papel de articular formações humanas e técnicas e, como tal, demanda o desenvolvimento da alteridade?

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

CAPÍTULO V – METODOLOGIA

*Benditas coisas que não sei
Os lugares onde não fui
Os gostos que não provei
Meus verdes ainda não maduros
Os espaços que ainda procuro
Benditas as coisas que
Não sejam benditas
(Mart'nália, 2005)⁷*

5.1 Referencial teórico interpretativo/qualitativo

Anunciar o caminho trilhado por nós ao empreitarmos a presente investigação demandou esclarecermos os leitores sobre como se produziu, do ponto de vista metodológico, o conhecimento do fenômeno investigado acerca da articulação entre as experiências de sociabilidade dos jovens e o currículo do ETIM em uma Instituição de Educação Profissional.

A adoção da abordagem qualitativa enquanto caminho de investigação nos trouxe à tona os pressupostos teóricos que a envolveu e permitiu-nos identificar criticamente as implicações práticas dessa proposta de investigação, de maneira a alicerçar as nossas opções metodológicas.

Assim, a pesquisa, orientada pelos princípios da abordagem qualitativa, fundou-se pela possibilidade de “incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (Minayo, 2014, pp. 22-23).

Para Bodgan e Biklen (1994), uma pesquisa pautada por tais princípios intenta compreender e descrever o processo por meio do qual as pessoas constroem significados. Ao se tratar de um estudo qualitativo, priorizamos a representatividade do fenômeno investigado, devendo a realidade analisada exprimir tal sentido. Daí a demanda por um estudo em profundidade.

Identificamos coerência metodológica ao seguirmos por essa via enquanto caminho para o conhecimento da articulação entre as vivências de sociabilidade dos jovens do ETIM em uma Instituição de Educação Profissional da Paraíba e a proposta curricular dessa formação, como uma maneira de captar os sentidos que os jovens/atores atribuem ao próprio cotidiano escolar.

⁷ Mart'nália é uma cantora brasileira e o trecho refere-se à canção dela intitulada “Benditas”.

Assim, nosso caminho teve a intencionalidade de adentrar o mundo dos participantes para saber, do lugar deles, como vivenciam as experiências de sociabilidade na escola e quais os significados dessas vivências, de maneira que, do lugar de investigadora, por outro lado, fosse possível apreender esses significados e sentidos, atribuídos por esses participantes às interações sociais construídas no ambiente escolar, mais precisamente no currículo. Se a lógica dessa visão pressupõe compreender de forma perspectivada, é inevitável que a abordagem ora utilizada adentre o mundo dos participantes para buscar os significados que guardam, como maneira de aprofundar a compreensão da realidade analisada.

Ao adotarmos o paradigma interpretativo/qualitativo, partimos da referência de que não há uma única verdade. Assim, para se chegar ao conhecimento, convém a construção de formas para acessar essas muitas realidades, formas essas que vão estar mais próximas do real, na medida em que ampliarmos os olhares para além de uma visão reducionista da realidade.

Entretanto, ao considerarmos as teorias enquanto constructos teóricos, as realidades sempre se apresentarão parcialmente compreendidas, devido à impossibilidade de serem explicadas, teoricamente, em sua totalidade. Como afirma Gadamer (1999), o conhecimento resultante será, necessariamente, parcial e perspectivado.

Nesse sentido, destacamos Flores (2003, p. 395) quando chama a atenção para as nossas escolhas em um projeto de investigação:

Para além dos aspectos mais técnicos ou instrumentais (por exemplo, a escolha dos métodos para a recolha e análise dos dados), a opção por uma determinada abordagem investigativa implica uma reflexão mais profunda sobre os pressupostos filosóficos, ideológicos e epistemológicos que lhe estão subjacentes.

Nessa mesma direção, Esteves (2006, p. 105) sustenta que “a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenômenos que temos pela frente”.

Uma forma de apreender a realidade se constitui, assim, a partir das referências socioculturais construídas pelos sujeitos, como realça Gadamer (1999). Em contraposição à linearidade presente nas investigações quantitativas que se ancoram em um paradigma positivista, a investigação qualitativa alicerça-se em uma perspectiva mais ampliada da produção do conhecimento.

Essa visão compreende que a produção do conhecimento se dá em um movimento de síntese que contempla a fusão de horizontes, em um processo circular de vai e vem que avança em espiral,

como defende Coutinho (2011). Dessa forma, a construção de sentidos acontece por meio desse movimento, em vez de seguirmos em frente como em uma trajetória linear.

A escolha desse caminho metodológico pressupõe, ainda, a não existência de uma neutralidade científica frente à realidade, o que quer dizer que nossas escolhas metodológicas se refletiram na produção do conhecimento e esse, por sua vez, esteve marcado por determinados interesses.

Mesmo que tenhamos ciência de nossa não neutralidade científica, ao escolhermos um referencial metodológico interpretativo/qualitativo, não devemos nos furtar de levar em conta alguns aspectos, pontuados por Carr e Kemmis (1988), referentes ao nosso lugar de investigador. Esses teóricos ressaltam que, nas investigações em Ciências Humanas e Sociais, o fato de sermos atores sociais com uma leitura permeada pela nossa visão de mundo e de natureza humana não nos desobriga a tomar alguns cuidados como maneira de atentar para o cumprimento de um rigor metodológico.

Assim, a trilha metodológica seguida por nós pôs-se em contraposição à ênfase dada pelas abordagens quantitativas, hegemônicas nas pesquisas positivistas, cuja centralidade se debruça na procura pela estabilidade dos fenômenos humanos investigados, pela fixidez das relações e pela lógica constante das relações sociais estabelecidas. Nas abordagens qualitativas, a aproximação com o campo permite apreender a vida dos atores, em suas práticas sociais, ao apostar em uma prática de pesquisa pautada na valorização da complexidade e nas contradições dos fenômenos singulares que, ao se desapegarem da estabilidade dos fenômenos, possibilitam apreender o inusitado das relações sociais instituídas.

5.2 As singularidades de um estudo de caso

Embora a instituição lócus de nossa investigação integre a Rede de Educação Profissional (REP), condição que poderia justificar a adoção de uma investigação de grande amplitude, por amostragem e centrada na quantificação da realidade em estudo, escolhemos pinçar uma porção dessa realidade, para compreendê-la de forma pormenorizada e em profundidade, de modo a apreender seus sentidos. Essa intenção, de partida, contribuiu para que enveredássemos por um estudo que assumiu as características de um estudo etnográfico, do tipo estudo de caso.

A nossa opção por um estudo de caso justificou-se porque, em princípio, um caso é um caso, com toda a sua riqueza, uma vez que essa unidade traduz em si a especificidade, a singularidade e a complexidade de certa realidade, e é esse rastro que espreitamos ao levarmos em conta essa

metodologia. Um caso precisa ser visto pelo que ele é. Ainda que tomemos outros casos de forma comparativa, o interesse em conhecer o caso em si deve ter primazia (Stake, 2007), ou seja, o interesse em si pelo caso deverá preponderar.

Identificamos, portanto, que nossos objetivos de pesquisa guardaram afinidade com os pressupostos metodológicos do estudo de caso ao sustentarem a dialogicidade entre as dimensões de totalidade e de unicidade existentes na porção de realidade investigada. Assim, admitimos que, na perspectiva de uma pesquisa holística, destacar um caso é olhar para as particularidades que o tornam especial enquanto caso, sem nos distanciarmos da dialogicidade com o todo.

Dessa forma, como destaca Stake (2007), um caso em si constitui-se algo extremamente especial, revestindo-se de interesse por exprimir particularidades e refletir a complexidade de um fenômeno. Distante das generalizações, o estudo de caso se configura na busca pelas especialidades da realidade apreendida. Esse modo de fazer pesquisa é sustentado por alguns autores, como Yin (2005) e Stake (2007), como sendo um jeito de investigar, em um contexto natural, que permite um mergulho profundo e detalhado em uma certa entidade, que é o caso.

De acordo com Stake (2007, p. 24):

O verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase, não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do caso.

Para Yin (2005), o objetivo do estudo de caso é compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade, sendo apontado como a estratégia mais adequada quando se pretende saber o como e o porquê de acontecimentos contemporâneos.

Considerando, assim, a necessidade de compreensão de fenômenos complexos, como o que nos propusemos a investigar, definimos o estudo de caso como estratégia de compreensão Yin (2005). Todavia, Bogdan e Bilken (1994) enfatizam que, nesse procedimento de compreender, os processos apresentam primazia em detrimento dos resultados.

Marcada pela consonância com os modelos de tipificação dos estudos de caso, abordados por Stake (2007), nossa investigação situou-se como sendo um estudo intrínseco e instrumental. A título de esclarecimento, os casos, de acordo com essa tipologia, podem ser classificados em três tipos: 1. Intrínseco, quando intenta a compreensão de um dado caso, porque traduz em si o interesse pela investigação; 2. Instrumental, quando se constitui pela demanda de instrumentalizar certo tema, com a

pretensão de melhor conhecer o fenômeno em tela; e 3. Coletivo, que se aproxima do caso instrumental ao possibilitar um contraponto que permitiria o aprofundamento do fenômeno.

Enquanto estudo de caso, ao mantermos o foco em uma questão específica, aproximamo-nos da tipologia instrumental, em consonância com Stake (2007). Um estudo desse tipo é marcado pela necessidade de instrumentalizar uma temática, com a intenção de melhor compreendê-la. De uma maneira geral, como nos recomenda Stake (2007), o caso deve ser selecionado, tendo em vista sua facilidade de acesso e sua disponibilidade em acolher a investigação. Por intrínseco, Stake (2007) descreve o tipo de caso que desperta em si o interesse da investigação.

Assim, é sobre essa porção de realidade apresentada pelo ETIM que nos debruçamos nessa investigação, é esse rastro que espreitamos ao levar em conta a metodologia em tela, pois um caso requer ser visto em sua unicidade, ainda que existam outros casos (Stake, 2007).

5.2.1 Critérios para a escolha do caso e sua caracterização

Ao pensarmos a escolha do caso, tínhamos em vista responder à indagação: “Que cursos nos permitiriam compreender as expectativas e vivências de sociabilidade dos jovens do ETIM em uma Escola de Educação Profissional na Paraíba?”. Ainda que a escolha do caso não tenha tido a pretensão de se configurar enquanto generalização, mantivemos o olhar sobre o potencial elucidativo que ele apresentou por propiciar resposta à nossa indagação.

Dessa forma, selecionamos cursos inseridos na formação do ETIM que eram passíveis de guardar algumas das particularidades do ETIM no contexto educativo em estudo e que agregavam uma diversidade de situações complexas e singulares. Estas eram, ainda, materializadas pelas demandas oriundas dos jovens estudantes e endereçadas às equipes profissionais das Coordenações de Assistência Estudantil (CAEST) e Pedagógica (COPED) e aos seus respectivos Departamentos de Assistência Estudantil (DAEST) e de Apoio ao Ensino (DEPAP), e nos exigiram compreensão, justificando-se em si o nosso interesse instrumental e intrínseco pelo caso escolhido.

Em outro dizer, a tomada de decisão em face da definição de nossa unidade de análise não aconteceu desprovida de qualquer intencionalidade, uma vez que, em certo sentido, foi estimulada pelas escutas prévias e intervenções, promovidas por essas equipes aos jovens, e pelas situações a eles associadas, relativas às vulnerabilidades⁸ a que se expõem, às suas singularidades e potencialidades enquanto seres em formação.

⁸ Tomamos como referência o entendimento previsto na Política Nacional de Assistência Social (PNAS) acerca do conceito de vulnerabilidade social, fenômeno vivenciado por “famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida;

Esse caso, no entanto, não pretendeu ser generalizável a todos os jovens estudantes do ETIM, em sua totalidade, mas, sim, compreender a análise das experiências de sociabilidade dessa porção de realidade, representada por jovens estudantes dos cursos escolhidos. Tivemos a intenção de lançar luzes sobre o cotidiano escolar, elucidando e compreendendo como essas experiências são vivenciadas e dialogadas no projeto de formação do ETIM, nomeadamente, no currículo desses cursos, constituídos enquanto caso. Trata-se, portanto, de dois cursos distintos que refletiram muito tipicamente as especificidades do ETIM, o Curso 1 e o Curso 2, filiados respectivamente aos eixos de Produção Cultural e Design e Controle e Processos Industriais:

Assim, o Curso 1:

[...] caracterizou-se também por ser um curso na modalidade técnica integrada ao ensino médio, na área Y, com carga horária de 4016 horas, como prazo de integralização de 4 anos, com oferta anual de 30 vagas e autorizado pela Resolução Autorização/Resolução CD/CEFET-PB nº 22, de 21/11/2008; e nº 35, de 26-12-2008. (Brasil, 2008a, p. 189).

E o Curso 2:

[...] caracterizou-se por ser um curso na modalidade técnica integrada ao ensino médio, com carga horária de 4005 horas e prazo de integralização de 4 anos, com oferta anual de 38 vagas e autorizado pela Autorização/Resolução CD/CEFET-PB nº 44, de 21/12/2007, e nº 35, de 26/12/2008. (Brasil, 2008a, p. 47).

5.2.2 Lócus de pesquisa

Utilizamos como campo de investigação uma Instituição de Educação Profissional da Paraíba, onde o ETIM contempla a oferta de oito cursos nessa modalidade: Controle Ambiental, Contabilidade, Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Instrumento Musical, Informática e Mecânica, tendo o Curso de Eletrotécnica oferta em ambos os turnos, totalizando, assim, nove cursos, além do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social" (BRASIL, 2005, p. 34).

Nosso estudo de caso adotou uma perspectiva explicativa, aprofundando a compreensão dessa modalidade de ensino enquanto formação, representada por dois cursos do ETIM, e tendo por centralidade os objetivos de compreender como os jovens interpretam suas experiências de sociabilidade e de que modo essas vivências se encontram articuladas ao currículo da formação.

5.2.3 Recorte populacional

O recorte populacional contemplou jovens de ambos os sexos, matriculados nos cursos do ETIM e assistidos pelo Programa de Assistência Estudantil (PAE) da Instituição de Educação Profissional em análise.

De forma genérica, os dados fornecidos pelo Sistema Unificado de Administração Pública (Suap) indicaram que o público assistido pelo PAE da instituição, no campus lócus da investigação (IFPB, 2017), caracterizou-se por jovens estudantes na faixa etária dos 14 aos 18 anos, que se apresentavam solteiros, sendo predominantemente do sexo masculino e da cor parda. Em sua grande maioria, provinham do Estado da Paraíba, mais especificamente do município de João Pessoa, da grande João Pessoa e bairros adjacentes.

Formalmente, esse público não se inseria no mundo do trabalho, fazia uso do Sistema Único de Saúde (SUS) e utilizava o serviço de transporte coletivo. Em sua maioria, manifestava causas de adoecimento relativas a doenças cardíacas, incluindo hipertensão e obesidade, além de problemas oftalmológicos. Quanto à renda familiar, perfazia, majoritariamente, uma renda de até um salário mínimo e meio per capita, de acordo com a caracterização do DAEST da instituição em tela.

Nosso caso, portanto, contemplou peculiaridades de dois cursos do ETIM, sem a pretensão de torná-los representativos da totalidade dessa formação, tendo como campo de investigação um dos campi da Instituição de Educação Profissional.

Nosso recorte populacional constituiu-se a partir da proposta de adesão de doze estudantes das turmas do segundo e terceiro anos, do Curso 1, e doze estudantes das turmas do segundo e terceiro anos, do Curso 2. Estivemos atentos, na medida do possível, para a equivalência do recorte populacional entre estudantes do sexo masculino e feminino.

5.2.4 Critério de inclusão e exclusão

Consideramos por critério de inclusão ser jovem estudante do ETIM, do segundo ou terceiro ano do Curso 1 ou do Curso 2, assistidos pelos programas sociais coordenados pela DAEST/CAEST do campus lócus de pesquisa.

Consideramos, ainda, como critério de exclusão ser jovem estudante do ETIM, do segundo ou terceiro ano do Curso 1 ou do Curso 2, que, mesmo preenchendo os critérios de inclusão, não obtiveram o Termo de Consentimento dos Pais ou Responsáveis para Menor de Idade.

5.3 Aproximações da realidade, construção dos instrumentos e recolha dos dados

Embora tivéssemos pensado a construção dos instrumentos e a recolha dos dados em um momento específico da pesquisa, essa etapa foi se iniciando desde a nossa aproximação com o estudo, seja por meio da partilha com o outro, de uma observação fortuita do cotidiano, de um filme, de um fragmento de livro ou de uma música qualquer, uma vez que foi preciso ir ligando a realidade de modo a construir sentidos e alargar nossos horizontes de conhecimento.

Stake (2007), ao realçar as habilidades dos investigadores qualitativos nesse processo de aproximação das coisas, valoriza a experiência de quem investiga agregada à sensibilidade para identificar o que gera uma compreensão plena de significado. Para tanto, reconhece como necessário um *feeling* para perceber tanto as fontes adequadas de dados quanto a autenticidade do apreendido, além da consistência das próprias interpretações elaboradas.

Assim, a ênfase na interpretação, proposta por nós, nesse jeito de fazer pesquisa, ocorreu em função da formação, da experiência e da sensibilidade enquanto investigadora, como elementos que possibilitaram olhar a realidade de forma reflexiva.

Diante da clareza de que os jovens estudantes são os sujeitos centrais de nossa investigação, por possibilitarem o desvelamento do objeto do presente estudo, algumas técnicas, como as Entrevistas para os Grupos Focais, foram adotadas, levando-se em conta a possibilidade de ouvi-los coletivamente, além das técnicas de observação qualitativa direta e da análise documental dos documentos nacionais e institucionais que ancoraram o ETIM do ponto de vista legislativo e curricular.

Ao indicarmos as técnicas utilizadas, comportou refletirmos sobre a adoção da triangulação delas e a relação com a nossa escolha. Conceitualmente, a triangulação de técnicas constitui-se enquanto estratégia de validação dos resultados. Autores como Yin (2005), Minayo (2014), Stake (2007), dentre outros, preveem na triangulação a ampliação da confiabilidade de um estudo, mediante o emprego de técnicas diversificadas que permitiria a compreensão do objeto, por diferentes prismas, de forma a confrontar os resultados.

Como observa Stake (2007), a triangulação, ao envolver três técnicas como forma de balizar os resultados de uma pesquisa, guarda similaridade com as técnicas de localização de embarcações no oceano, por intermédio do posicionamento de três estrelas no céu. Em se tratando de procedimentos

investigativos, ressaltamos que o desafio está para além da localização, tendo em vista que cabe ao pesquisador não a simples localização, mas a construção de significados ao que se apreende em um estudo de caso. Daí a nossa escolha, nesse estudo de caso, pela utilização da observação, das Entrevistas para os Grupos Focais e da análise documental como técnicas de recolha de modo a permitir tal triangulação.

5.3.1 Técnica Delphi e o júri de especialistas

A coleta propriamente dita foi precedida pela elaboração e validação dos instrumentos. Nomeadamente, para que o Roteiro do Grupo Focal pudesse ser referendado, foi necessário o emprego da Técnica Delphi, estratégia já prevista em pesquisas qualitativas (Kayo, Securato, 1997). Minayo (2014, p. 269) também já havia referenciado a utilização dessa técnica como “importante estratégia para a avaliação de decisões sobre os instrumentos que exigem conhecimentos especializados”.

A Delphi é essencialmente uma consulta a especialistas que, ancorados na experiência e no acúmulo teórico, podem contribuir para a adequação de um roteiro a ser aplicado. A confiabilidade do instrumento elaborado necessitou do balizamento desses peritos, por intermédio do consenso deles mesmos, quanto à adequação das questões formuladas.

O objetivo dessa técnica consiste, portanto, em obter a compreensão coletiva de uma determinada matéria, por meio de uma comunicação colegiada, para se conseguir chegar a um consenso acerca do tema (Wright & Giovinazzo, 2000). O emprego do júri de especialistas é recomendado diante da necessidade de saber qual o consenso existente entre os especialistas acerca de uma dada temática (Uchoa et al., 2008), o que o torna justificado em nosso estudo de caso, tendo em vista as especificidades dos temas, juventudes, sociabilidade e currículo.

A aplicação dessa técnica configurou-se de modo simples, uma vez que consistiu em um roteiro interativo de questões apreciadas por profissionais que guardavam expertise em face do objeto de estudo, com o intuito de conferir maior validade e pertinência ao instrumento em análise e guardar sua credibilidade, preservando o anonimato das respostas.

5.3.1.1 Validação do roteiro de entrevistas do grupo focal

Ao pensarmos sobre a validade dos instrumentos de coleta em uma investigação científica, referimo-nos ao grau em que as respostas às questões do estudo de caso seriam capazes de responder aos objetivos propostos. Trazendo para o nosso contexto, a nossa preocupação central

consistiu em saber se, por intermédio do instrumento de coleta elaborado, ou seja, do Roteiro de coleta – Entrevista para o Grupo Focal (Apêndice 1), seria possível compreender os objetivos a que nos propusemos.

Nesse sentido, as técnicas usualmente empregadas para se avaliar a validade de um instrumento dizem respeito à: validade de conteúdo, validade de aparência, validade de critério e validade de construto (Martins, 2008). Em nosso estudo de caso, empregamos a validade de conteúdo e a validade de aparência. Quando falamos em validade de conteúdo, importou-nos saber se os itens do roteiro traduziram os conteúdos que pretendíamos investigar, fundados na apreciação de peritos dentro de uma dada área (Martins, 2008). Por outro lado, a validade de aparência disse respeito à clareza dos itens, ou seja, o quanto se mostravam compreensíveis e de fácil leitura, na perspectiva dos especialistas (Williamson, 1981).

A despeito da utilização dessa técnica ter funcionado como uma ferramenta para identificarmos a validade do instrumento utilizado, Martins (2008) admite que a apreciação dos peritos é atravessada pela subjetividade ao avaliarem a relevância e a adequação dos itens, o que parece ser inevitável, já que se espera dos especialistas uma apreciação.

5.3.1.2 Instrumento para validação do instrumento de coleta por júri de especialistas

Para a presente pesquisa, adaptamos um instrumento já previamente empregado em estudos anteriores, envolvendo júri similar de especialistas (Moraes, 2013; Oliveira; 2006) – Modelo de roteiro para entrevista do grupo focal na primeira rodada da pesquisa Delphi – instrumento de validação para especialistas (Apêndice 2).

O instrumento em questão constituiu-se por uma parte introdutória, relativa a informações dos avaliadores sobre tempo de formação, tempo de atuação na área e produção científica, para sinalizar a expertise dos juizes na área de interesse; e uma segunda parte, que diz respeito aos itens propriamente ditos do Roteiro de entrevista para o grupo focal, apreciado por meio de uma escala do tipo Likert no que se referem aos objetivos, estrutura e relevância (Moraes, 2013).

Quanto à validação do instrumento pelo júri de especialistas, em nosso estudo, três investigadores receberam individualmente o mesmo roteiro e se posicionaram frente ao grau de concordância ou não concordância às questões apresentadas, baseados em uma escala com os seguintes itens Likert: 1. Não concordo totalmente; 2. Não concordo parcialmente; 3. Indiferente; 4. Concordo parcialmente; 5. Concordo totalmente. Cada resposta foi justificada qualitativamente.

Para procedermos à validação do Roteiro de entrevista para o grupo focal, entramos em contato com investigadores nacionais e internacionais, com ampla experiência e expertise na área de interesse. Neste estudo de caso, optamos pela escolha de apenas três investigadores para compor o júri, levando em conta os critérios adotados para a seleção de juizes na área de juventude, sociabilidade e currículo (Apêndice 3), respaldados na evidência de que não há concordância entre os autores na literatura quanto ao número de especialistas que deverá apreciar o instrumento.

Após a apreciação do instrumento por cada expert, foi realizada uma adequação desse instrumento, gerando aproximações e consensos. Não foi necessário novas rodadas para essa apreciação, a qual não resultou em alterações significativas. No entanto, houve uma sugestão unânime, apresentada pelo júri de especialistas, no que se refere à substituição da palavra “sociabilidade” pela expressão “fazer amigos”, já que, em nossa investigação, o recorte dado à sociabilidade diz respeito ao fazer amizades, fazer amigos.

Os peritos na área que atenderam aos critérios definidos receberam uma carta-convite para compor o júri de especialistas, formalizando a participação no júri (Apêndice 4). Em decorrência do aceite, foi enviado aos juizes por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 5), juntamente como o instrumento a ser avaliado.

5.3.2 Observações qualitativas e diretas

De acordo com Stake (2007, p. 79), “a observação qualitativa trabalha com episódios de relação única para dar forma a uma história ou descrição única do caso”. Significa dizer que a ênfase não será em relação a encontrar muitas situações de observações, mas, sim, em “encontrar bons momentos para revelar a complexidade do caso” (Stake, 2007, p. 79). Não perdemos de vista que foram as observações que nos forneceram pistas para uma melhor compreensão do caso, isto é, elas, enquanto técnicas de recolha de dados, estiveram bem afinadas com nossos objetivos.

Assim, levando em conta a nossa intenção de compreender a articulação entre as vivências de sociabilidade dos jovens do ETIM em uma Instituição de Educação Profissional da Paraíba e o currículo dessa formação, a observação se constituiu em um instrumento potente para acessar as expectativas e vivências desses jovens e mapear suas vivências de sociabilidade na vida escolar da Instituição.

Estrela (1994, p. 128) realça que “nunca é demais sublinhar a importância que assume a observação dos comportamentos no processo de ensino-aprendizagem”. O autor prossegue chamando-

nos a atenção para a especificidade do observar ao frisar que “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (Estrela, 1994, p. 128).

É o investigador que irá dar sentido ao visto, ao que observa, e é isso que marca uma observação qualitativa, porque é o potencial interpretativo do investigador que auxiliará na compreensão da realidade. Daí ter sido imprescindível a utilização de um diário de bordo que nos permitiu o registro do que fora observado e favoreceu a emergência de sentidos.

As observações foram guias mestras para adentrarmos o cotidiano desses jovens na instituição investigada. Com o intuito de apreender as vivências desses estudantes, suas relações interpessoais, seus contextos de interação e os modos de fazer amigos, desenvolvemos um olhar atento e um registro do que se passava no cotidiano escolar.

Dessa forma, em vez de desejarmos o encaixe da realidade nas explicações apriorísticas, as observações nos permitiram enveredar por novos horizontes: “Essa realidade é captável por um olhar guiado na perspectiva do cotidiano, frequentemente centrado no que se passa quando nada parece passar” (Carvalho, Silva, Delboni, & Pais, 2013, p. 366).

Quivy e Campenhoudt (2005) fazem uma breve distinção entre uma observação direta e indireta. Em nosso caso, procedemos a uma observação direta por esta nos permitir optar por uma recolha de dados, sem intermediários, tomada a partir das impressões da investigadora, sem que os sujeitos tenham sido demandados, como na situação de observação indireta. A observação comportou primeiramente a concepção dos instrumentos, da testagem e da recolha propriamente dita, segundo Quivy e Campenhoudt (2005). Esses autores recomendam seguir questões orientadoras para uma condução a contento de um trabalho de observação: “observar o quê?; em quê?; em quem?; como?” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 155).

Escolhemos, então, como dito, uma observação direta, conforme denominada por Quivy e Campenhoudt (2005), tendo em vista nossa intenção de efetivamente realizarmos a recolha de dados, sem contar com a elaboração nesta etapa, com as informações provenientes dos sujeitos de pesquisa. No entanto, lançamos mão de um instrumento de observação, com alguns aspectos norteadores que vieram a facilitar nossa observação e o registro do contexto observado, como descrevemos mais adiante.

A descrição de contextos, conforme menciona Stake (2007), tornou-se essencial, requerendo uma observação criteriosa do espaço físico por intermédio de um protocolo de verificação como forma de antenar o olhar. Foi, portanto, a partir do cotidiano desses jovens na escola que refinamos o olhar para além do habitual, de modo a nos deixar surpreender pelo inusitado. Sustentamos que a

previsibilidade desses espaços poderia ser rompida ao não nos deixar aprisionar pela mesmice: “Então o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar” (Pais, 2002. p. 30).

Ao falar sobre o cotidiano, Pais (2002, p. 33) o descreve como:

[...] uma rota de conhecimento. Quer isto dizer que o cotidiano não é uma parcela isolável do social. Com efeito, o cotidiano não pode ser caçado a laço quando cavalga diante de nós na exata medida em que o cotidiano é o laço que nos permite “levantar a caça” no real social, dando nós de inteligibilidade ao social.

Se o investigador se lança para decifrar o cotidiano, o cotidiano se antecipa, isto é, surpreende-nos, insinua-se, possibilitando a descoberta de algo que nos escapa, e isso é, de sobremaneira, revelador. Sendo assim, abrir clareiras e auscultar as trilhas pelo caminho da observação em vez de desejar que a realidade se encaixasse em explicações apriorísticas foram o que nos permitiu a insinuação de novos horizontes a serem conhecidos. Daí porque o Roteiro de coleta ou Protocolo de observação (Apêndice 6), enquanto ferramenta, ter tido apenas a intenção de orientar o observado, como nos chama a atenção Minayo (2014), justificando-se, com isso, a escolha de categorias mais amplas.

5.3.2.1 Procedimentos das observações e espaços observados

Quanto aos procedimentos, definimos, inicialmente, que as sessões de observação teriam frequência de duas vezes por semana, durante três semanas consecutivas, por dois momentos, em dois turnos. Delimitamos, a partir de vivências prévias, os contextos de observações, bem como os tempo-espacos a serem observados e a duração de uma hora para cada tempo-espaco, sendo o hall de entrada e o pátio, durante os horários de chegada e o horário do intervalo.

Para cada momento desses, especulamos uma série de indagações sobre os sentidos dos tempo-espacos na vida desses jovens, antes mesmo de adentrarmos o terreno. Nesse exercício, emergiram questões do tipo: Que momento é esse? Que espaco é esse? Qual a função desse espaco e com que característica esse espaco foi construído? Qual a função dessa entrada? De igual maneira, também refletimos sobre o momento do intervalo, ocorrido no pátio. Esse elenco de perguntas durante a preparação e a coleta em si nos direcionou aos sentidos desses tempos-espacos na vida desses jovens estudantes.

Ainda que tenhamos identificado diversos outros tempos-espacos ocupados pelos jovens estudantes no cotidiano escolar, a exemplo do estacionamento, do campinho, do espaco da Direção Geral, dos corredores, do tempo de intervalo, da cantina, da hora da saída, da hora do almoço etc.,

decidimos limitar a observação aos momentos de encontro dos jovens estudantes no hall de entrada principal e no pátio da instituição, espaços que refletiram uma maior procura deles. Essa escolha dos espaços a serem observados foi respaldada epistemologicamente pelos estudos de natureza qualitativa ao preverem que os espaços de observação podem ser escolhidos desde que tenham sua escolha justificada. Em nosso caso, eles apresentaram um potencial elucidativo.

As observações constaram de um registro, por meio de um Diário de Campo, caderno descritivo das sessões de observação. Vale destacar que o Roteiro de observação ou Protocolo de observação teve apenas a intenção de orientar o observado. Atentamos também para identificar se o tempo destinado à observação fora suficiente para responder às questões propostas no estudo.

Em relação ao espaço físico, descrevemos, respectivamente, o hall de entrada principal e o pátio. O hall de entrada, como o próprio nome sugere, constitui-se em um ambiente de entrada, com a dimensão de 110 m², e o pátio, em um espaço retangular, perfazendo 440 m².

As atividades desenvolvidas nesses espaços aglutinaram um maior número de estudantes. Ao se imaginar o potencial desses tempo-espacos a serem observados, arrolamos diversas questões com o intuito de problematizar essa observação, como se, ao divagássemos, pudéssemos ter uma primeira aproximação da realidade, para adentrá-la, descobri-la, conforme o Roteiro de coleta - Protocolo de observação.

5.3.2.2 Protocolo de observação ou sinais da trilha

A descrição de contextos, conforme Stake (2007), foi primordial e exigiu uma observação criteriosa do espaço físico a partir da Grelha ou Protocolo de observação, o que ajuda a aperfeiçoar o nosso olhar. Em contraposição ao desejo de encaixar a realidade em explicações apriorísticas, o Protocolo de Observação (PO), com suas questões orientadoras, sinalizou o cotidiano escolar, permitindo-nos uma observação mais fundamentada ao abrir clareiras e desvendar trilhas insinuatoras de novos horizontes.

5.3.3 Entrevistas para Grupos Focais

A ideia posta já no princípio de que as técnicas escolhidas deveriam guardar coerência com o método adotado nos conduziu à escolha das Entrevistas para os Grupos Focais enquanto técnica de recolha de dados. O emprego dessa técnica se justificou pela nossa sustentação de que nada mais interessante, em uma pesquisa focada na sociabilidade de jovens no currículo do ETIM, do que a discussão em grupo dessa temática pelos próprios jovens.

Como é sabida, a clássica frase de Aristóteles, retomada por Chauí (2003, p. 78) em seu livro “Convite à Filosofia”, “o todo é maior do que a soma das partes”, equivale a dizer que um grupo cria uma entidade coletiva que o faz se diferenciar do individual. Daí a potência das interações engendradas pelos diversos participantes nos grupos focais, geradora de uma composição capaz de alcançar um horizonte distinto do que vislumbraríamos em uma abordagem individualizada desses mesmos participantes.

A técnica de recolha de dados em tela consistiu, segundo Gatti (2005), na aplicação do Roteiro de entrevista para grupos focais por meio da interação em grupo de diferentes participantes com o pesquisador, no intuito de colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos, por intermédio do diálogo, da expressão e da escuta, objetivando, assim, mobilizar a construção da autonomia dos sujeitos pela problematização da realidade.

Segundo Martins (2008), o grupo focal permite a expressão espontânea e intensa dos participantes em um grupo homogêneo a respeito do que pensam e sentem sobre determinados temas. Do ponto de vista operacional, Minayo (2014) e Martins (2008) preveem que o grupo focal seja constituído por um número mínimo de seis e máximo de doze participantes informantes.

Entretanto, esse número não se constitui em um consenso entre os pesquisadores. A literatura sugere que, em casos extremos, é possível que o grupo focal tenha entre quatro e dez informantes. Seguimos, assim, em nosso estudo de caso, a indicação de, no mínimo, seis participantes e, no máximo, doze informantes, conforme Minayo (2014) e Martins (2008).

5.3.3.1 Procedimentos das Entrevistas para os Grupos Focais

Quanto aos procedimentos das Entrevistas para os Grupos Focais, agrupamos os jovens estudantes do segundo e do terceiro ano do Curso 1 no Grupo Focal 1 e realizamos uma sessão para esse grupo. Da mesma forma, também agrupamos os estudantes do segundo e do terceiro ano do Curso 2 e efetivamos uma sessão de grupo focal.

Para arrolar os estudantes, fizemos o seguinte caminho: após o pedido de autorização formal ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e, posteriormente, em decorrência dessa autorização, o requerimento à Direção institucional para viabilizar a entrada em campo, estabelecemos contato com a Coordenação do Curso 1 para agendar uma entrada nas salas do segundo e do terceiro ano desse curso. Esse mesmo procedimento também aconteceu no Curso 2.

Explicamos aos estudantes das turmas que gostaríamos de convidá-los a participar como voluntários em uma pesquisa. Após esse primeiro contato, entregamos aos voluntários o Termo de

Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) do menor (Apêndice 7) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), direcionado aos pais e/ou responsáveis do menor (Apêndice 8), os quais deveriam ser encaminhados pelo estudante aos pais ou responsáveis e devolvidos na data agendada, com a devida assinatura.

Advertimos aos jovens estudantes, os menores interessados em participar da pesquisa, que a participação deles na investigação, a despeito do interesse manifesto, estava condicionada à autorização dos pais ou responsáveis, ou seja, a participação somente seria possível mediante a assinatura do Termo de Consentimento, o que faz jus às recomendações do ECA (Brasil, 1990) e da Medida nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (Brasil, 2012c).

Assim, ao todo, fizemos uma sessão para cada grupo, totalizando duas sessões de grupos focais, as quais tiveram a duração de duas horas cada. A sessão de grupo focal teve por critério a participação de, no mínimo, seis e, no máximo, doze jovens estudantes, do segundo e do terceiro ano do Curso 1, definidos como participantes do estudo de caso. Do mesmo jeito, foi realizada uma sessão de grupo focal com jovens estudantes do segundo e do terceiro ano do Curso 2 que seguiu as mesmas exigências do primeiro grupo quanto ao número de participantes.

As sessões ocorreram em uma sala previamente reservada que atentou para as questões de privacidade e sigilo. Segundo Martins (2008, p. 29), “a premissa básica para a escolha é que os participantes tenham algo a dizer sobre as questões levantadas pelo moderador e que se sintam confortáveis ao expressar opiniões para os outros membros do grupo”. O grupo foi disposto em U, ficando o investigador na cabeceira. Como forma de preservar a identidade, os participantes foram identificados por meio de um crachá numerado. O número atribuído a cada participante ficou visível, em substituição ao nome, durante a participação nas sessões.

Antes do início das sessões de Entrevistas para os Grupos Focais, passamos uma lista de presença e aplicamos o Questionário de Caracterização dos Participantes (Apêndice 9) para ser preenchido. As sessões foram abertas com a apresentação dos objetivos do grupo focal aos presentes e facilitadas por intermédio do Roteiro de coleta – entrevista para grupo focal, com palavras-chave que puderam disparar os tópicos de interesse. Informamos que seguiríamos um roteiro de perguntas e, em relação a cada uma delas, os participantes poderiam se colocar livremente. Frisamos, ainda, que não haveria respostas certas ou erradas e que eles poderiam se colocar bem à vontade nas discussões do grupo, no entanto, deveriam sinalizar, caso desejassem se manifestar para facilitar o nosso registro.

Além disso, reasseguramos a guarda do sigilo em relação à identificação deles e, como havíamos prevenido anteriormente, informamos que as sessões seriam gravadas. As sessões foram,

então, gravadas em áudio, como o devido consentimento prévio dos participantes, e seus responsáveis, em caso de menor de idade, e foram registradas literalmente, em respeito à fala dos participantes dos grupos. Para as gravações, foram utilizados três gravadores. Na sequência, a transcrição das gravações ocorreu na íntegra, e empregamos a análise de conteúdo categorial temática para a realização da análise e interpretação dos dados. Atentamos para a preservação das falas, registrando-as tal qual surgiram nos grupos, a despeito da forma coloquial ou dos possíveis erros gramaticais.

Após a breve apresentação do investigador/moderador do grupo, os demais participantes se apresentaram, tendo prosseguimento o processo de discussão. Assim, ao mesmo tempo em que a investigadora pôs as questões do roteiro, atentou para a fala dos grupos, procurando não julgar, mas ouvi-los atentamente. O grupo focal previu a participação de uma equipe treinada e calibrada para a coleta, constituída por uma mediadora, dois pesquisadores na função de observadores e um apoio.

O Roteiro das Entrevistas para o Grupo Focal contemplou dez questões. Em nosso caso, essas questões foram agrupadas por categorias (Quadro 2) referentes a: A - Opção pelo ETIM/Motivação para o curso e para a escola; B - Acolhimento; C - Cuidado e as relações na escola; D - Organização curricular do ETIM e sofrimento psíquico; E - Um dia normal no ETIM: vivência dentro da sala de aula; F - Um dia normal no ETIM: vivência fora da sala de aula; G - Um dia normal no ETIM: Tempos livres; H - Meus amigos no ETIM; I - As relações de amizade e o currículo; 10. O ETIM que eu quero.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
A. Opção pelo ETIM/Motivação para o curso e para a escola	1. Percepção da opção pelo ETIM no cotidiano
	2. As especificidades do ETIM
	3. As trajetórias escolares anteriores e o ETIM
B. Acolhimento	1. Acolhimento físico/ambiência
	2. Acolhimento simbólico
	3. Preconceito/estudante
	4. Estigma/curso
C. Cuidado e as relações na escola	1. Saúde integral como dimensão do cuidado
	2. Prática docente e cuidado
	3. Do zelo às pessoas e às coisas

	4. Cuidado ao direito de ser jovem
	5. Cuidado na transversalidade da formação cidadã
D. Organização curricular do ETIM e sofrimento psíquico	1. Densidade curricular
E. Um dia normal no ETIM: vivência dentro da sala de aula	1. Vivências socializadoras
	2. Vivências não socializadoras
F. Um dia normal no ETIM: vivência fora da sala de aula	1. Encontros
	2. Desencontros
G. Um dia normal no ETIM: Tempos livres	1. Não tem tempo
	2. “Conversar, sentar-se, deitar-se e dormir”
	3. Perda de tempo
H. Meus amigos no ETIM	1. “Juntos e misturados pero ni mucho ni siempre”
I. As relações de amizade e o currículo	1. Práticas promotoras de sociabilidade
J. O ETIM que eu quero	1. Expectativas
	2. Sugestões e Recomendações

Ainda que a Entrevista para Grupo Focal tenha aportado muitas vantagens enquanto instrumento, pela riqueza das respostas geradas, guardou limitações, além de requerer maior habilidade no que concerne à moderação do grupo e à análise do material produzido.

A nossa pretensão com as entrevistas foi, assim, promover, enquanto técnica de recolha, a escuta dos grupos e o aprofundamento das respostas, em uma perspectiva coletiva. Daí, como recomenda Minayo (2014, p. 193), adotou-se por procedimento “a formulação de uma pergunta central, acompanhada por alguns itens que durante a aplicação da técnica puderam nos ajudar a condução do tema rumo à focalização”.

Por fim, a utilização das Entrevistas para os Grupos Focais foi complementar ao emprego das observações, uma vez que nos auxiliou no aprofundamento de algumas questões já percebidas por meio das situações observadas.

5.3.4 Análise documental

A análise documental consistiu em uma das estratégias de coleta de dados que possibilitou, especificamente, o exame dos documentos oficiais, nacionais e institucionais como forma de apreensão de uma dada realidade. Em nossa pesquisa, a consulta de alguns documentos tornou-se fundamental para a constituição dessa análise. Nessa direção, a apreciação dos documentos escritos relacionados ao ETIM, de abrangência tanto local quanto nacional, preconizados pelo próprio MEC, permitiu-nos identificar coerência entre a proposição desses documentos, relativas ao currículo formal e à prática propriamente dita desse currículo no que concerne à sociabilidade das juventudes.

Em primeira mão, decidimos pela análise de alguns documentos nacionais e institucionais que pudessem responder às nossas indagações de pesquisa e que demandavam autorização prévia tanto do CEP quanto da Direção Geral da instituição para análise. Todavia, essa seleção de documentos não ocorreu aprioristicamente, mas, sim, a partir da análise de sua relevância, em campo, com exceção de alguns documentos definidos a priori. Sendo assim, todos os documentos foram selecionados, segundo os critérios propostos por Cellard (2014): análise do contexto, do autor, da autenticidade e confiabilidade, da natureza, dos conceitos chaves e da lógica interna do texto.

Tendo em vista que os textos não falam por si, foram examinados alguns documentos nacionais e institucionais. Esses documentos constituíram a história viva de um tempo, permitindo materializar as configurações de poder existentes em dados momentos histórico-sociais, revelando os movimentos de convergência e de tensionamentos na disputa por conhecimentos hegemônicos em torno do processo formativo de jovens estudantes.

Seguem adiante os referidos documentos: Constituição Federal de 1988/Constituição Cidadã (Brasil, 1988); Lei nº 8.069/1990 - ECA (Brasil, 1990); Lei nº 9.394/1996 - LDB (Brasil, 1996a); Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997); Parecer CNE/CEB nº 39/2004 (Brasil, 2004b); Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a); Documento Base (Brasil, 2007); Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008a); Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b); Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH3) (Brasil, 2010b); Resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2012b); Parecer nº 11/2012 (Brasil, 2012a); Lei nº 13.005 (Brasil, 2014); e Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017).

Além dos documentos nacionais supracitados, a análise documental se propôs a analisar os documentos institucionais, tais como: Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso 2 (IFPB, 2009); Regulamento Disciplinar dos Cursos Técnicos Integrados, aprovado pela Resolução nº 122/2011-CS/IFPB, de 05/12/2011, que dispõe sobre o estatuto disciplinar do corpo discente dos Cursos

Técnicos Integrados ao Ensino Médio (IFPB, 2011); Regulamento Didático dos Cursos Técnicos Integrados, aprovado pela Resolução nº 227/2014-CS/IFPB, de 10/10/2014 (IFPB, 2014c); Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019, de acordo com o artigo 16 do Decreto nº 5.773, de 09/05/2006 (IFPB, 2014a); Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) (IFPB, 2014b); Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso 1 (IFPB, 2015); Regulamento do Conselho de Classe dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Resolução nº 153-CS, de 17/11/2017 (IFPB, 2017).

5.3.4.1 Procedimentos da análise documental

A análise documental envolveu, em primeiro lugar, o reconhecimento de documentos importantes a serem analisados e apreciados com intuito específico. Em nosso caso, a leitura dos documentos oficiais, nacionais e institucionais intentou identificar como as experiências de sociabilidade e o currículo do ETIM encontravam-se articulados nesses documentos. Nesse sentido, além das observações e das entrevistas para os grupos focais, enquanto técnicas de recolhas de dados que nos permitiram a apreensão das relações vivas no chão da escola, a utilização da análise documental, nesse estudo de caso, funcionou como outra fonte. Esse uso como fonte paralela e simultânea permitiu colocar em xeque as observações e as falas dos jovens produzidas nos grupos focais, favorecendo uma melhor contextualização.

A análise documental enquanto estratégia de coleta possibilitou também a compreensão de uma dada fonte, por intermédio de sua localização, identificação, organização e avaliação de informações, presentes, situando-a historicamente. Dessa forma, pela análise desses documentos nacionais e institucionais, pudemos fazer uma avaliação das intenções preconizadas para as juventudes, a partir da proposta curricular para o ETIM no que concerne à sociabilidade e ao currículo real. Essa análise documental foi procedida pela elaboração de um modelo de Análise Documental.

A análise documental requereu o cumprimento de etapas, precedendo a leitura de todo o material, com a intenção de apreender a noção de totalidade presente no conjunto de documentos selecionados, procedida pela exploração do material e análise de cada documento e, por fim, o tratamento dos resultados e interpretação.

A organização do material a ser analisado envolveu também várias etapas. Seguimos alguns passos orientadores de Minayo (2014) para proceder à análise documental, iniciados por: a) uma etapa de leitura seletiva, na qual foram destacados parágrafos e trechos a respeito de como os documentos abordavam as experiências de sociabilidade das juventudes; b) análise temática, com o sentido de identificar as unidades temáticas; b.1) transcrição das unidades temáticas: transcrição de

todas as unidades temáticas identificadas nos documentos a partir da leitura; c) interpretação das unidades temáticas: análise dos significados que o material selecionado aportou; c.1) como as unidades temáticas aparecem no documento e como elas se acham encadeadas; d) categorização: diz respeito à consolidação das unidades temáticas a partir da similaridade de aspectos identificados; e) análise comparativa entre os documentos e o arcabouço teórico para o estabelecimento de consensos e divergências.

5.3.5 Análise compreensivista pela via da análise de conteúdo, na modalidade da análise temática

A análise e interpretação dos dados nos fizeram focar inicialmente em três amplas categorias: currículo, juventudes e sociabilidade. E como essas categorias se mostraram articuladas na presente pesquisa? Na tentativa de responder a essa indagação, retomamos a reflexão que antecedeu a escolha do método de tratamento e análise de dados, ancorada em Minayo (2014, p. 300) ao destacar que o pesquisador não pode se render às técnicas em detrimento da “essencialidade dos significados e das intencionalidades” que se revelam na busca pela compreensão do objeto.

Em outras palavras, ao analisar os dados, o pesquisador deverá depositar o foco na intencionalidade de fornecer respostas aos objetivos de pesquisa, olhar para além do manifesto e buscar apreender significações latentes, de modo a desvelar o subjacente, presente nas falas e nas relações compreendidas.

A nossa aproximação de propostas compreensivistas na análise de falas e conteúdos nos permitiu um novo olhar aos estudos das significações. A perspectiva hermenêutica dialética apresentada por Minayo (2014), à qual nos filiamos neste estudo, sustenta-se na criação de um instrumental que dá conta das dimensões e das dinâmicas estabelecidas nas relações apreendidas em pesquisa de teor qualitativo.

Por esse viés, Minayo (2014) sinaliza para um caminho interpretativo que permite uma aproximação da realidade, na medida em que nos situamos no contexto de fala para compreendê-lo na sua interioridade. Daí porque elegemos como essencial o contexto social e cultural em que foram produzidas as experiências de sociabilidade e práticas educativas, no cenário dessa Instituição de Educação Profissional, nomeadamente, no ETIM.

Assim, levamos em conta as referências de Minayo (2014) e de Bardin (2016) como ancoragem para a construção de um instrumental de análise na perspectiva Hermenêutica-Dialética. Seguimos, pois, na mesma esteira de Minayo (2014) quando nos insurgimos aos modelos

instrumentalista e representacional da autora, passando a enfatizar a busca pelo significado no contexto, como se identifica no fragmento a seguir:

Os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto de fala, em geral, negam e criticam a análise de frequência das falas e palavras como critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante a inferência, uma interpretação mais profunda. (Minayo, 2014, p. 307).

Se pela perspectiva de um modelo instrumentalista identifica-se uma preocupação com a regularidade das significações como forma de quantificar as respostas, como forma de conferir-lhes um rigor científico, optamos pela variação desse modelo, apostando em uma proposta que valoriza, essencialmente, o significado e os sentidos das falas Minayo (2014). Sustentados nessa escolha, tentamos abstrair a tendência de quantificar as significações das palavras para nos concentrarmos no sentido que as falas foram revelando, optando, assim, por uma análise de conteúdo enquanto caminho interpretativo dos dados.

Operacionalmente, por intermédio da análise de conteúdo, priorizamos uma leitura mais abrangente das falas, depoimentos e discursos para buscar uma profundidade de sentidos para além do aparente, adotando por referências para essa análise os “núcleos de sentido,” emergentes dos contextos de falas dos grupos focais presentes nas interlocuções que apareceram de forma reiterada ou com um sentido a ser apreendido. As temáticas que saltaram, imbuídas de significados, chamaram-nos a atenção por denotarem “valores de referência e os modelos de comportamento presentes ou subjacentes no discurso” (Minayo, 2014, p. 316), ancoradas às práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos.

A escolha da análise de conteúdo enquanto método de análise e interpretação, em sua sustentação epistemológica, guardou afinidade com a concepção nutrida pela investigadora em relação ao conhecimento e a sua construção. No presente estudo, a opção seguida se fez por meio da adoção de um instrumental capaz de dar conta de uma investigação dessa natureza, inscrita no campo curricular, que busca conhecer a articulação entre o currículo do ETIM e as experiências de sociabilidade das juventudes.

Entre as diversas modalidades de análise de conteúdo, elegemos a análise temática, já referida por Minayo (2014), como sendo apropriada à investigação de natureza qualitativa. No entanto, em que consiste essa análise? Para Minayo (2014), a análise temática abarca a descoberta de núcleos de sentido existentes em uma comunicação, cuja presença ou frequência sinalizam algum sentido para o objeto em análise. Segundo a autora, “para uma análise de significados, a presença de determinados

temas denota estruturas de relevância, valores de referência e modelos de comportamento presentes ou subjacentes no discurso” (Minayo, 2014, p. 316).

Levamos em conta, no tratamento dos dados, a análise dos “núcleos de sentido” Minayo (2014) que emergiram dos contextos de falas dos grupos focais, presentes nas interlocuções surgidas de forma reiterada ou com um sentido a ser apreendido, de modo significativo para o objetivo analítico pretendido.

Do ponto de vista operacional, a análise e interpretação dos dados, provenientes tanto das Entrevistas para os Grupos Focais quanto da análise documental, pelo viés da análise temática, envolveram três fases: “pré-análise”, “exploração do material” e “tratamento dos resultados”, segundo Minayo (2014, pp. 316-318).

5.3.5.1 Análise e interpretação dos dados a partir da análise temática das Entrevistas para os Grupos Focais

Na primeira etapa, realizamos uma análise dos registros transcritos do material a ser analisado, retomando os nossos objetivos de pesquisa, de modo a confrontar o que estava posto nos objetivos da investigação com o material produzido. Dessa etapa emergiram alguns indicadores que nortearam a compreensão e análise do material.

Assim, a partir de uma leitura flutuante, pudemos mergulhar no material em toda a sua extensão, para nos impregnarmos de seu conteúdo e sentidos. No que diz respeito à tarefa seguinte, relativa à constituição do corpus, estivemos atentos à validade qualitativa do material produzido, por intermédio da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Em outras palavras, pelos rumos interpretativos, pudemos perceber como o material produzido deu conta de responder às nossas indagações quanto aos objetivos do trabalho.

Na segunda etapa, fomos classificando as falas e correspondendo-as às categorias prévias ou às que se soltaram do corpus, sentidos produzidos coletivamente pelos jovens por meio das histórias e experiências compartilhadas nos grupos focais. Nessa fase, “o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado” (Minayo, 2014, p. 317).

Não nos ativemos a uma análise temática clássica cuja ênfase recairia sobre as “inferências estatísticas”, mas optamos pela valorização dos significados (Minayo, 2014, p. 318). No entanto, o nosso mergulho nos dados coletados e nas falas produzidas nos grupos possibilitou a tessitura de um

corpus. O que melhor descreve a experiência da investigadora ao adentrar nesse mar de significados é a inundação provocada pela imersão nos dados recolhidos.

Dessa forma, inspirados em Minayo (2014), consolidamos os dados e, para viabilizar a análise, dispomos os resultados encontrados em categorias, subcategorias, unidade de significado, delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro (Minayo, 2014) e unidades de significado.

5.3.6. Análise documental a partir da análise temática

No que diz respeito à análise documental, efetivamos uma seleção sumária de documentos oficiais, nacionais e institucionais relacionados ao ETIM, tendo em vista o que é preconizado pelo próprio MEC e também pela instituição lócus desta investigação, para, posteriormente, efetivarmos uma definição no campo do que parecerá mais pertinente. Por intermédio da análise desses documentos, pudemos fazer uma avaliação das intenções preconizadas para as juventudes a partir da proposta curricular para o ETIM no que concerne à sociabilidade e ao currículo real.

Em concordância com a sistemática de análise sugerida por Minayo (2014), precedemos, no primeiro momento, à leitura dos documentos, incluindo uma leitura seletiva, em que se identificou no texto a relação com a temática das experiências de sociabilidade das juventudes no ETIM. Na etapa seguinte, além de identificarmos no texto as unidades temáticas, registramos as unidades de sentido, reconhecidas em cada documento.

Posteriormente, efetivamos a interpretação das unidades temáticas, o que consistiu no fornecimento de uma sistematização dos significados por meio da recorrência com que elas surgem no texto e como se encontram encadeadas no material. E, por fim, agrupamos esses núcleos de sentido para estabelecermos uma análise entre tais unidades temáticas e o referencial teórico, a fim de identificarmos consensos e contradições.

Como aporte de análise, utilizamos o Modelo de Análise, adaptado a partir de Cellard (2014), que nos permitiu a compreensão dos sentidos que saltaram do conjunto de documentos nacionais e institucionais. Esse modelo possui elementos que instrumentalizam a identificação dos documentos, tais como: análise de contexto, tipo de documento, autor/autora, instituição/origem, lógica interna do documento, posicionamento do documento e conceitos-chave.

Para Cellard (2014, p. 299), o contexto refere-se “ao exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor a quem ele foi destinado”, ou seja, ao se destacar o contexto, a intenção é de “conhecer a conjuntura política, econômica, social, cultural que propiciou a produção de um determinado documento”. Além do contexto, convém indicar o autor ou

autores, como forma de fazer jus à “identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever” (Cellard, 2014, p. 301).

Cellard (2014, p. 300) destaca, ainda, nesse modelo de análise, a autenticidade e a confiabilidade do texto, “assegurando a qualidade da informação fornecida” e indicando de onde provém o documento. A autora também faz referência à importância de se apreender a argumentação do autor ou autores. Dito de outra forma, Cellard (2014, p. 301) ressalta a importância de se compreender “o sentido dos termos empregados pelo autor ou autores de um texto” quando esse se posiciona frente a determinado objeto de estudo e quais as noções básicas que podemos destacar nos documentos que encerram seu sentido frente ainda ao objeto da investigação.

Além disso, seguimos, em todas as etapas, o resguardo do sigilo das informações e o anonimato, conforme as considerações éticas preconizadas pelo CNS, na Resolução nº 466 (Brasil, 2012d), que trata da pesquisa com seres humanos, bem como nos atentamos para os aspectos éticos aludidos pelo ECA (Brasil, 1990).

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

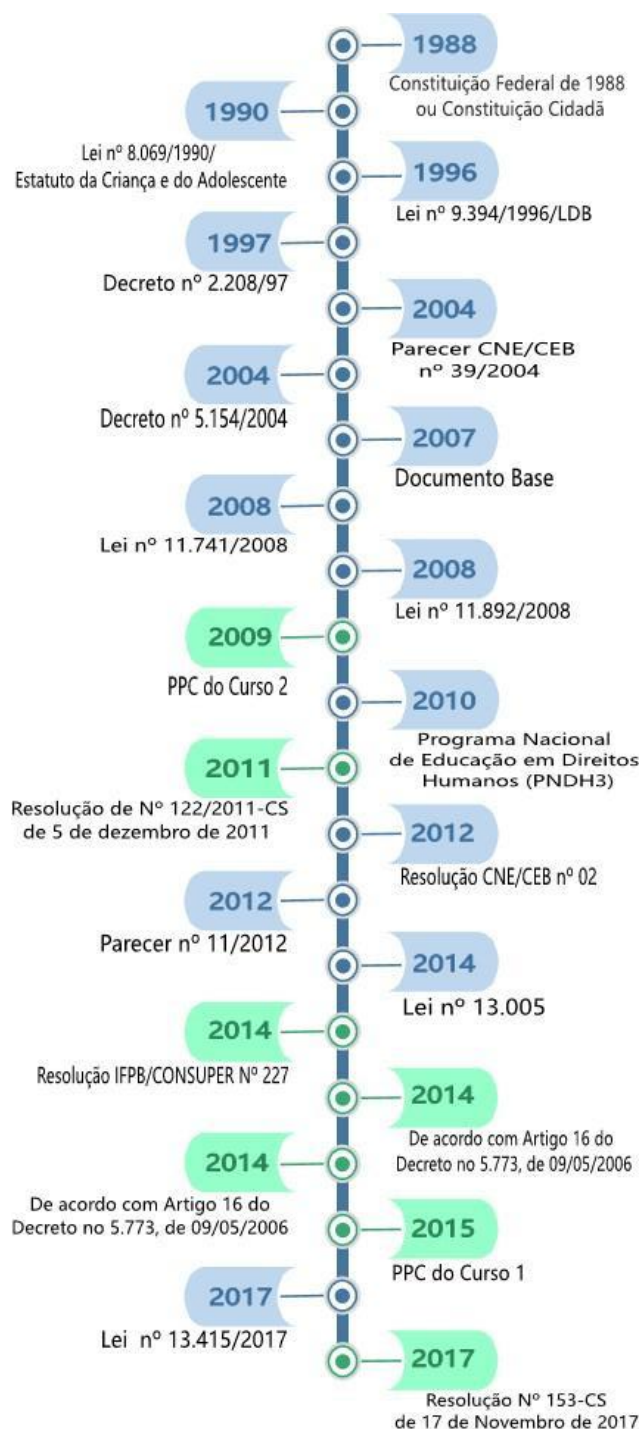
Este capítulo se ocupa da apresentação e descrição dos resultados, a partir da coleta de dados, empreendida por intermédio da análise documental, das observações e dos grupos focais, realizados durante o período da recolha, entre setembro de 2017 e fevereiro de 2018.

6.1. Sobre a apresentação e discussão da análise documental

A análise documental, enquanto uma das técnicas de recolha de dados, colocou-nos às voltas com algumas leis, resoluções, decretos e pareceres. A tendência inicial, ao empreendermos a tarefa de analisar alguns dos documentos norteadores do ETIM, foi de verticalização da leitura desse material. No entanto, demo-nos conta, durante o processo, de que precisávamos compreendê-los em seu diálogo com o objetivo da pesquisa, uma vez que nossa intencionalidade residia em analisar como o currículo do ETIM, em seus documentos oficiais, preconizava a formação para a sociabilidade dos jovens estudantes em uma Instituição de Educação Profissional da Paraíba.

Assim, os documentos, previamente elencados em 2017, foram submetidos a uma nova triagem, por meio de uma interlocução prévia com alguns professores que trabalhavam diretamente com o ETIM e com profissionais ligados ao DEPAP. Tais legislações foram classificadas, posteriormente, em documentos nacionais e institucionais e dispostas, cronologicamente, em uma linha de tempo, o que possibilitou o estabelecimento de relações entre eles por intermédio de fios que foram se entrelaçando entre um documento e outro, de forma a nos tecer sentidos e a nos remeter à intencionalidade posta em nossos objetivos de pesquisa. A Figura 1 adiante ilustra os documentos analisados, posicionados em uma linha do tempo.

Figura 1 – Linha do tempo dos documentos nacionais e institucionais analisados



Desse modo, a relação obtida constou de 14 documentos nacionais e sete institucionais, totalizando 21 documentos. Logo, a leitura dialogada nos conduziu à extração de fragmentos dos textos lidos que puderam nos fornecer respostas aos objetivos da pesquisa, tendo por ancoragem uma perspectiva histórica e um foco na questão de como esses documentos norteadores do ETIM preconizavam a formação para a sociabilidade.

Imprimir um viés histórico à análise documental foi preponderante porque nos favoreceu a tessitura de um fio condutor para a compreensão de alguns links entre a sociedade brasileira, a educação, a Educação Profissional, a escola lócus dessa pesquisa e, nomeadamente, o campo curricular, por intermédio do recorte estabelecido. Entendemos, ainda, que a escola não se constitui em uma ilha deserta e que, ao se tratar da legislação, haverá sempre um tempo sócio-histórico a ser considerado, tendo em vista que tudo se relaciona entre si, não estando alheio aos cenários de sua elaboração.

Ainda, a análise dos documentos norteadores do currículo do ETIM pressupôs a leitura do pano de fundo que envolveu essa formação. Em um contexto de redemocratização do país, instaurado legislativamente com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), emergiu, por meio de educadores progressistas, a defesa de uma perspectiva educacional sustentada em uma lógica de organização do tempo-espaço e voltada para a inclusão social, ao conceber que aprender constitui um direito humano destinado a todas as pessoas. Ao mesmo tempo, acirrou-se uma disputa pela manutenção de uma lógica excludente em defesa de outros interesses.

Assim, percebemos, ao longo da análise, nos documentos produzidos entre o período de 1988 e 2017 e analisados por nós, uma tendência a se mostrarem polarizados entre uma posição que sustentava uma formação correspondente aos interesses de mercado, repercutindo em um modelo tecnicista, e outra cujo interesse residia na oferta de uma formação humanista.

Nessa incursão pelos documentos norteadores do ETIM a partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), foram identificadas diferentes concepções de Educação Profissional e Tecnológica, sendo possível abstrairmos, por meio desses documentos, indícios sobre o lugar atribuído à sociabilidade dos jovens estudantes no currículo dessa modalidade de ensino.

A análise do corpus deste capítulo se pautou em uma concepção curricular ancorada em uma formação humana integral “que almeja uma formação profissional humanista, unitária ou na

perspectiva da politecnia⁹, com foco na formação integral do trabalhador” (Afonso & Gonzalez, 2016, p. 719), devendo a sociabilidade, enquanto dimensão, ser presentemente articulada ao processo formativo.

Ao longo da leitura dos textos analisados, identificamos também uma polissemia atribuída às noções de integral e integrada, de Educação Profissional e à própria nomeação do Ensino Médio Integrado. Convém, aqui, posicionarmo-nos frente às nomenclaturas utilizadas ao longo do trabalho, porque não se trata de uma simples estabilização dos termos. Prosseguindo nesse mergulho pela análise documental, também foi possível ver que, por trás das distintas nomeações, empregadas como referência para essa etapa de formação, tais como EMI, ETIM, EPTNM, nutriam-se concepções subjacentes, fazendo com que tais nomeações deixassem de ser simples trocadilhos¹⁰.

Na caminhada pelo não dito, identificamos também que, na maioria das vezes, a dimensão da sociabilidade não apareceu de forma explícita nesses documentos. Todavia, foi possível percebermos, em algumas situações na análise, uma posição fortemente sustentada nos pressupostos de uma formação integral que tinha por preceito o reconhecimento da totalidade humana, valorizando, de forma implícita, a dimensão da sociabilidade. À tal posição subjaz a ideia de que o segmento juvenil se constitui enquanto uma construção social, apontando para a não existência de uma juventude única, mas, sim, juventudes, como já havia mencionado Bourdieu (2007).

Em contraposição, também foi possível identificar, em alguns outros textos lidos, a defesa por uma formação tecnicista cuja tendência consistia na “redução dos seres a máquinas”, e isso pareceu se opor à fala de um dos jovens, por ocasião de um dos grupos focais, quando ele sinalizou: “não somos robôs” (Grupo Focal 2).

⁹ “Partiremos do pressuposto que tanto na formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, não há espaço para a profissionalização stricto sensu quando se trata da formação de adolescentes, tendo como referência a autonomia e a emancipação humana. Segundo esses autores, formar, ainda na adolescência, o sujeito para uma determinada profissão potencializa a unilateralidade em detrimento da omnilateralidade” (Moura, Filho & Silva, 2015, pp. 1065-1066).

¹⁰ As distintas nomeações identificadas, plenas de significados, encerram posições educacionais e políticas diante da educação, voltadas para esse segmento, cabendo aqui um parêntese para uma breve explicação sobre o que vem a ser integral e integrada. Quando se fala em formação integrada, pressupõe-se que o sujeito é pluridimensional e que, portanto, uma formação integrada contemplaria as múltiplas dimensões do sujeito, como sugere Aranha (2000). Por outro lado, para Gameleira e Moura (2017), o conceito integrado abrangeu, no contexto da formação para o ETIM, o conteúdo e a forma dessa proposta. Por vezes, no entanto, essas nomeações são utilizadas como sinônimos ou empregadas erroneamente. A despeito de não ficarmos alheios aos significados atribuídos às diversas nomeações da formação para esse segmento juvenil, presentes nos documentos analisados, assumimos a nomenclatura ETIM pela familiaridade que esse termo tem junto à comunidade acadêmica lócus da pesquisa.

6.1.1 Análise dos documentos nacionais referentes ao ETIM

Quanto aos documentos nacionais, engendramos uma análise documental que teve por referência o surgimento cronológico desses documentos, a saber: Constituição Federal de 1988/Constituição Cidadã (Brasil, 1988); Lei nº 8.069/1990 - ECA (Brasil, 1990); Lei nº 9.394/1996 - LDB (Brasil, 1996a); Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997); Parecer CNE/CEB nº 39/2004 (Brasil, 2004b); Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a); Documento Base (Brasil, 2007); Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008a); Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b); Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH3) (Brasil, 2010b); Resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2012b); Parecer nº 11/2012 (Brasil, 2012a); Lei nº 13.005 (Brasil, 2014); e Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017).

Os documentos nacionais supracitados estão apresentados no Quadro 3 – Análise dos documentos nacionais do ETIM, a seguir:

Quadro 3 – Análise dos documentos nacionais do ETIM

DATA	DOCUMENTO	ASSUNTO
1988	Constituição Federal de 1988/Constituição Cidadã	Carta Magna que marca o período de redemocratização do país. Traz uma ampliação dos direitos humanos, sociais e trabalhistas.
1990	Lei nº 8.069/1990/ Estatuto da Criança e do Adolescente	Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.
1996	Lei nº 9.394/1996/LDB	Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.
1997	Decreto nº 2.208/1997	Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 Lei nº 9.394/1996.
2004	Parecer CNE/CEB nº 39/2004	Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio
2004	Decreto nº 5.154/2004	Regulamenta o §2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências.
2007	Documento Base	Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.
2008	Lei nº 11.741/2008	Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
2008	Lei nº 11.892/2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
	Programa Nacional de	A terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos

2010	Educação em Direitos Humanos (PNDH3)	(PNDH-3) dá continuidade ao processo histórico de consolidação das orientações para concretizar a promoção e defesa dos direitos humanos no Brasil. Avança incorporando a transversalidade nas diretrizes e nos objetivos estratégicos propostos, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos.
2012	Resolução CNE/CEB nº 2	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2012	Parecer nº 11/2012	Fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
2014	Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.
2017	Lei nº 13.415/2017	Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outras leis da área.

Fonte: adaptado de Lins (2015, p. 36-37) e elaborado com dados disponíveis no portal do MEC.

6.1.1.1 A Constituição Cidadã: compromisso com a inclusão social e o direito de aprender

Como forma de disparar a análise documental acerca do ETIM, elegemos a Constituição Cidadã (Brasil, 1988) que, fruto de maior participação popular no contexto de redemocratização do país, representou um divisor de águas importante ao marcar a instituição de um Estado Democrático de Direito no país, inaugurando, assim, princípios democráticos universais, equitativos, os quais possibilitaram uma amplitude dos direitos sociais, o que iluminou também o campo educativo.

A Carta Magna trouxe respaldo para o surgimento de experiências inovadoras na educação, as quais se consolidaram a partir da década de 1990 por intermédio de iniciativas progressistas. Essas experiências, focadas no combate à evasão escolar e aos altos índices de reprovação, tinham a intencionalidade de construir uma escola que não se orientasse pela exclusão da população ao acesso da educação. Nesse contexto, a perspectiva de uma educação comprometida com a inclusão social, presente na Constituição de 1988, trouxe o direito humano de aprender enquanto princípio. Decorrente daí foi sendo demandada a construção de um modelo de formação e formato de organização curricular, alinhado a essa perspectiva e preconizado nessa Constituição.

A escolha da Carta Magna como ponte de corte para analisarmos os documentos que preconizam o ETIM serviu, assim, para identificarmos o alinhamento dos documentos nacionais e institucionais no avanço democrático impresso à sociedade brasileira a partir de 1988. Em outras palavras, a Constituição Cidadã, como também ficou conhecida, repercutiu na natureza dos documentos que a procederam ao imprimir uma alteração na lógica de enxergar: o mundo, os sujeitos, a educação, os processos formativos, a escola, com seus professores e estudantes, promovendo a

abertura de espaços para “práticas participativas nas áreas de políticas públicas” (Avritzer, 2009, p. 29).

O resultado da análise dos documentos nacionais e institucionais produzidos a partir da Constituição Cidadã (Brasil, 1988) também revelou nossos distanciamentos em relação aos preceitos dessa Constituição enquanto referência – reflexos também da não linearidade do processo de redemocratização da sociedade brasileira experimentado nesse período. Em consequência desse processo, observamos o caráter híbrido de alguns documentos analisados, as contradições e recuos do arcabouço legislativo, quer sejam de documentos nacionais, quer sejam de documentos institucionais. Isso tudo é reflexo das lutas em torno de uma disputa de poder manifestadas nos microespaços educativos por meio da idealização e construção de currículos que tiveram (têm) por ancoragem a eleição de conhecimentos considerados hegemônicos por critério.

A Constituição de 1988, artigo 205, preconiza 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. (Brasil, 1988).

O mote dado pela Constituição, em seu Art. 205, tem por conceito “lutar pela consolidação de uma educação para todos, respaldada nos princípios do compromisso social, dos direitos humanos e do respeito à diversidade enquanto fundamento para uma efetiva inclusão social” (Conselho Federal de Psicologia, 2008, p. 15). Em princípio, a educação como direito de todos deve se estender a todas as pessoas que guardam, enquanto cidadãos, o direito de usufruir da prática educativa. Com efeito, preconizar a educação como direito de todos equivale a considerar a educação enquanto direito social.

Assim, ancorada no direito fundamental à educação,

[...] a educação para todos deve envolver um rol de práticas que fortalecem a luta por uma educação que cumpra seu caráter público, universal e de qualidade para todos, que tenha como referência aqueles que têm sido reiteradamente excluídos dos sistemas de ensino. (Conselho Federal de Psicologia, 2008, p. 15).

Se a educação é, por um lado, um direito do cidadão, cabe ao Estado assegurá-la, não pela via da simples transmissão, mas por intermédio de um processo de socialização que permita ao sujeito tanto o desenvolvimento intelectual quanto o desenvolvimento ético. Logo, por meio dessa Constituição, a educação está para além da instrução e é concebida como instrumento de preparo para o exercício da cidadania.

Destaca-se que, ainda que a Constituição Cidadã (Brasil, 1988) não trate especialmente sobre a sociabilidade, ela prenuncia, de forma ampla, a valorização da diversidade e da inclusão, elementos essenciais para o fortalecimento das relações de amizade entre os jovens no espaço da escola, e reitera a educação como direito social. É essa amplitude de horizontes, instituída pela Constituição de 1988, que estende a educação para todos, tendo a preparação para a cidadania a primazia entre os direitos fundamentais do indivíduo.

6.1.1.2 ECA: cuidado, proteção, jovens, sujeitos de direito e formação integral

Na sequência de nossa análise documental, elencamos também o ECA (Brasil, 1990). A criação desse documento surgiu em decorrência da ampliação dos direitos sociais posta pela Constituição de 1988, o que demandou a criação de legislações específicas. O Estatuto passou a pautar os direitos e deveres de crianças e adolescentes e trouxe como desdobramento a exigência de que as instituições educativas, em seus processos formativos, guardassem as condições de cuidado e proteção ao segmento infanto-juvenil.

O movimento de visibilizar os direitos humanos de todas as pessoas permitiu que se enxergassem os jovens inclusive enquanto sujeitos de direito, provocando a demanda pela construção de um novo referencial de educação, no qual o foco deixava de ser eminentemente metodológico e se transformava em uma aposta “no estudante, no mundo juvenil, nas suas vivências, trajetórias e histórias e a educação vista como um direito ao desenvolvimento humano” (Feijó & Silva, 2017, p. 11).

Por isso, tendo em conta o público eminentemente juvenil a que se dirige o ETIM, analisamos a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que ordenou o ECA (Brasil, 1990), compreendendo que o ETIM precisaria estar alinhado e em diálogo com o que vem sendo preconizado para o segmento juvenil, nomeadamente, nos documentos nacionais, no que concerne à sociabilidade.

Portanto, a leitura que fizemos desse Estatuto não pode ser desvinculada de nossos objetivos da pesquisa, importando-nos saber, aqui, como o documento em análise, no caso o ECA (Brasil, 1990), preconiza, por intermédio de seus capítulos e incisos, elementos que apontem para a sociabilidade enquanto dimensão a ser preservada no processo formativo de jovens na escola enquanto um espaço educativo.

O ECA (Brasil, 1990, p. 7) dispõe, assim, sobre “a proteção integral à criança e ao adolescente”. Do ponto de vista legislativo, configura-se em um grande avanço social, disparado pela Constituição de 1988, decorrente das lutas da sociedade. Ainda, o “ECA veio garantir a todas as crianças e adolescentes o tratamento com a atenção, proteção e cuidados especiais para se

desenvolver e se tornarem adultos conscientes e participativos do processo inclusivo” (Brasil, 1990, p. 7).

Em seu artigo 1º, consta que “esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (Brasil, 1990). Significa dizer que essa proteção a que o texto se refere faz alusão ao que não deve faltar à criança e ao adolescente em relação às suas necessidades essenciais para que elas possam ter seus direitos à proteção assegurados.

Em outras palavras, apreendemos desse Estatuto que a criança e o adolescente se constituem enquanto sujeitos de direitos, cabendo ao Estado a assistência que lhes garantam condições para um desenvolvimento amplo, em todas as suas dimensões física, mental e social, devendo intervir quando essas condições não se mostrarem favoráveis ao pleno desenvolvimento. Nomeadamente, os jovens adquiriram com o ECA (1990) um status de sujeitos de direitos e não apenas passíveis de intervenção estatal.

Destacadamente no Art. 3º do ECA (Brasil, 1990, p. 9), valorizou-se, entre outras dimensões, a da sociabilidade, quando o documento afirma que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico e mental, moral, espiritual e social em condições de igualdade e dignidade.

O Art. 4º do Título I também veio reiterar a valorização dessa dimensão, ao indicar que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade, em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1990, pp. 9-10).

De igual maneira, o Art. 53 do ECA (Brasil, 1990, pp. 19-20) aborda o direito a aprender e a se desenvolver humanamente:

A criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação profissional, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, II – direito de ser respeitado por seus educadores.

Na interpretação dessa lei, não se pode perder de vista “a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (Brasil, 1990, p. 10), uma vez que precisam ser

provocadas no exercício da cidadania. Essas orientações se mostram, em alguns momentos, incompatíveis com a prática, visto que não está claro em que momentos, em que situações, os jovens podem ser preparados, e como, para o exercício da cidadania nos espaços escolares. Não observamos um currículo voltado para esses preceitos. Da mesma forma, as vozes nos grupos focais não fizeram referência à existência de atividades, de forma sistemática, com essa preocupação.

Tendo em vista que a escola toda se constitui enquanto espaço educativo, pressupomos que deveria respirar situações de aprendizagens no cotidiano institucional, instituindo-se também espaço-tempos, preservados para o desenvolvimento da alteridade. Para o ECA (Brasil, 1990), mesmo quando há o incumprimento, por parte dos jovens e adolescentes, de regras e deveres necessários ao convívio em sociedade, o Estatuto não perde de vista a essência eminentemente educativa dessa lei.

A despeito do ECA (Brasil, 1990) apontar, do ponto de vista legislativo, proteção ao segmento juvenil, são avanços que passaram ao largo do ETIM ao prosseguir em um formato fechado, do ponto de vista da própria organização curricular, desconsiderando a possibilidade de um currículo vivo, tecido a partir das demandas juvenis. Mesmo a instituição lócus da investigação dispor de um documento dessa natureza que seja balizador das ações com as juventudes de forma a valorizar, em sua gênese, a dimensão da sociabilidade enquanto essencial aos processos formativos, identificamos uma dissonância entre o prescrito em documentos nacionais/institucionais e o cotidiano escolar, deixando transparecer, assim, um currículo oculto nem sempre alinhado com o que é preconizado no currículo oficial.

6.1.1.3 Lei nº 9.394/1996: a educação como direito ao desenvolvimento

Seguimos analisando a LDB, Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a), documento que definiu e regulamentou a educação no país a partir dos desdobramentos da Constituição de 1988, respaldando-se nos princípios democráticos e inaugurando uma vertente progressista na educação brasileira. Assim, ancorada na primazia de “uma educação para todos”, essa LDB veio fornecer amplitude ao conceito de educação, trazendo, enquanto objetivo, a formação cidadã. Ela contempla amplos avanços e reflete também a correlação de forças políticas e populares no cenário.

O projeto inicial da LDB (Brasil, 1996a), fruto das expectativas sociais advindas de diversos segmentos da sociedade brasileira, já se encontrava em tramitação no Congresso Nacional quando, em função da correlação de forças presentes do momento, foi substituído por um Substitutivo, apresentado pelo então Senador Darcy Ribeiro. Tal Substitutivo, o Parecer nº 30/1996 (Brasil, 1996b),

ganhou força, suprimindo a discussão travada anteriormente pela sociedade civil e educadores, materializada no artigo 35, o qual definia como objetivos para o Ensino Médio: “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (Brasil, 1988, Art. 35), e enfraquecendo, assim, a discussão sobre a formação integral.

Identificamos que, no projeto inicial da LDB, o movimento presente ia em direção à concepção de uma educação integral, mas próxima à valorização de outras dimensões humanas, como a sociabilidade, em contraposição à concepção que passou a ser enfatizada por intermédio do Substitutivo.

De toda forma, a LDB (Brasil, 1996a) finda por definir, em seu Art. 21, os níveis e modalidades de ensino da educação do país, especificando que “a educação escolar compõe-se por: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e II - educação superior. Embora a definição desses níveis de ensino tenha sido mérito dessa LDB, esse processo não aconteceu agregado ao acúmulo de discussão já existente em torno do lugar do Ensino Médio enquanto segmento de ensino na perspectiva de uma proposta de organização curricular ancorada na politecnicidade. Podemos destacar, portanto, que a LDB (Brasil, 1996a) aponta, de forma sintética, para o desenvolvimento humano e para a formação cidadã.

6.1.1.4 Decreto nº 2.208/1997: interesses de mercado vs formação integral

O documento seguinte, o Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997), de 17 de abril de 1997, regulamentado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, define mais claramente a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sendo essa tratada no parágrafo 2º do seu artigo 36 e nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a).

Em meio a um cenário no qual as exigências do mercado passaram a demandar um profissional polivalente, capaz de se inserir em um mundo de trabalho competitivo e globalizado, as políticas educacionais passaram a ter um viés econômico, em alinhamento às exigências econômicas internacionais de um mercado, impressas por uma globalização, reverberando, pois, nos propósitos para a Educação Profissional.

Com esse intuito, o Decreto explicita os objetivos da Educação Profissional, as suas formas de articulação, seus níveis, diretrizes curriculares, forma de estruturação dos currículos e outros aspectos, como se registra no artigo 5º: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial

a este” (Brasil, 1996a, Art. 5º). Por outro lado, a LDB, em seu artigo 40, enfatizava que “a Educação Profissional deverá ser desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada” (Brasil, 1996a, Art. 21), marcando, assim, uma dubiedade entre ambos os documentos.

Conforme identificado, o Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997), em seu artigo 3º, estabeleceu três níveis de ensino para a Educação Profissional, sendo:

- I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentes de escolaridade prévia;
- II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Vale mencionar que é por meio desse Decreto (Brasil, 1997) que se promove uma cisão entre a formação básica e a formação profissional, reforçando a dualidade entre formação para o trabalho e formação geral. O Decreto imprimiu alterações à EPT do Brasil, na medida em que estampou uma desconexão entre a formação básica da formação tecnológica, evidenciando o compromisso da política de governo da época com os interesses econômicos, reflexo do avanço das políticas neoliberais, em detrimento de uma formação humana. Com esse Decreto, mina-se qualquer possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

A proposta educacional posta pelo Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997) reitera um modelo excludente ao provocar o afastamento dos jovens de classe popular da escola. A proposta de desvincular o ETIM do Ensino Técnico Profissionalizante não permitiu a inserção das juventudes no mundo do trabalho, nem tão pouco abriu possibilidades a esse público de dar seguimento à sua formação por intermédio de percursos formativos de nível superior que correspondessem aos desejos pessoais em função das próprias debilidades da escola pública. Dessa forma, esse Decreto trouxe limitações tanto para a Educação Básica quanto para a Educação Profissional, tornando o Ensino Médio meramente propedêutico e a educação profissional uma formação diferenciada, completamente apartada do Ensino Médio.

Em suma, ainda que os princípios democráticos presentes na Constituição de 1988 (Brasil, 1988) tenham sido fundamentais para apontar avanços legislativos e mudanças no campo da educação, apreendeu-se, a partir da análise documental, a presença de uma disputa de poderes que turva os objetivos do ETIM enquanto proposta de formação integrada. Como exemplo, o Decreto nº

2.208/97 (Brasil, 1997), o qual se sustentou na separação entre ensino propedêutico e ensino técnico, pondo às claras as contradições do ETIM, mesmo quando sua nomenclatura acena para uma integração curricular.

6.1.1.5 Parecer CNE/CEB nº 39/2004: a aposta em uma formação humana integral

O documento em análise, o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 (Brasil, 2004b), referente à aplicação do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a) na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Ensino Médio, regulamentado pelo então presidente Luís Inácio da Silva, promoveu o respaldo político e estrutural, alavancando mudanças significativas para o ETIM. A regulamentação fornecida pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004a), revoga o Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997) e restabelece a integração curricular dos ensinos médio e técnico, acendendo a discussão sobre politecnia.

A análise documental empreendida permitiu-nos perceber que a chegada desse Parecer representou um esforço na tentativa de materializar uma via para a superação da histórica dualidade estrutural do ensino brasileiro. No entanto, a análise dos bastidores que antecederam a revogação do Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997) e a publicação do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a), legislação que forneceu amparo legal para a possibilidade de oferta do ETIM nos Institutos Federais, revelou uma disputa em torno de posições sobre o ETIM, fruto do jogo de interesses e das concepções educacionais subjacentes ao cenário político do país à época.

A culminância de um processo histórico que envolveu a produção de discussões na direção de se valorar a formação integral do cidadão possibilitou uma reconceituação da Educação Profissional, ao se descolar de um modelo de qualificação profissional e tecnológico focado nos interesses de mercado para se apresentar como via emancipatória aos jovens estudantes brasileiros, por intermédio da vigência do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a). Assim, em termos conceituais, o Parecer centrou-se principalmente no reposicionamento da Educação Profissional enquanto formação integral do cidadão e reacendeu a ideia da politecnia.

6.1.1.6 Decreto nº 5.154/2004: por um modelo articulado

O Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a), um dos documentos essenciais que preconizaram um novo modelo de formação, previu o Ensino Médio e a Educação Profissional em uma mesma matrícula. A análise do documento revelou que o Decreto apresentou clareza quanto aos fundamentos

que amparam a proposta formativa para o ETIM, de forma a demonstrar o estabelecimento da relação a ser efetivada entre ambos. Isso tendo em conta que articular não se trata de realizar uma mera “composição estranha” por meio da junção de duas modalidades de cursos em uma única proposta de ensino, da mesma forma que não equivale a juntar ou sobrepor os objetivos do Ensino Médio e os da Educação Profissional. Ao se tomar tal direção, correríamos o risco de gerar uma proposta acochambrada que não garantisse o enfrentamento das dualidades estruturais dessa proposta desde sua nascente.

Na síntese apresentada por Bezerra (2013, p. 48),

[...] são os fundamentos da educação politécnica, omnilateralidade e escola unitária que ajudaram os educadores da área de Educação e Trabalho a alicerçar a concepção de currículo integrado, cuja formulação incorporou tanto as contribuições já existentes sobre o mesmo tema, quanto pressupôs a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, omnilateral – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileira.

Registramos, por intermédio do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a), em seu Art. 4º § 1º, a forma prevista para a Educação Profissional, conforme o fragmento abaixo destacado:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do Art. 36, Art. 40 e parágrafo único do Art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

A preconização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pelo Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a), previu, ainda, seu desenvolvimento de forma articulada com o Ensino Médio, observadas “as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico” (Brasil, 2004a, Art. 36-B, inciso III). No entanto, o Decreto não deixa explícita qual a direção a ser tomada, uma vez que nem sempre a produção dos projetos pedagógicos envolve uma produção coletiva que garanta a compreensão dos princípios do ETIM por todos, o que finda por imprimir certa fluidez à direção fornecida a tal formação, como foi possível analisar nos projetos pedagógicos enquanto documentos institucionais.

A nosso ver, a despeito das contradições e lacunas existentes no documento, o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a) resgata essencialmente a articulação da Educação Profissional de nível médio e o Ensino Médio, enquanto princípios e estratégia metodológica, mantendo-se a Educação Profissional como etapa formativa própria. Esse Decreto abriu espaço para a politecnia e para a integração, requerendo uma formação humana capaz de contemplar a pluridimensionalidade dos jovens estudantes, demandando outro perfil de estudante e docente e, conseqüentemente, abrindo espaço implicitamente para o reconhecimento da sociabilidade enquanto dimensão da formação humana.

6.1.1.7 Documento Base: a intencionalidade formativa da proposta do ETIM

O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio (Brasil, 2007) constitui-se de material formulado para embasar “a promoção da formação integral, fortalecimento do Ensino Médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da RFEPCT conforme Lei nº. 11.892/2008” (Brasil, 2018, p. 2). Em sua análise, identificamos a existência de princípios e concepções que sustentam um processo formativo para esse segmento, na perspectiva de formação humana integral, tendo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como categorias intrínsecas a essa formação. Nessa proposta formativa, a categoria trabalho é inerente à realização humana, a ciência é compreendida como conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e a cultura tem a ver com os valores éticos e estéticos que orientam e fundam a vida em sociedade.

A publicação do Documento Base (Brasil, 2007) deixa claro que, na essencialidade, a intenção do ETIM enquanto proposta formativa concentrava-se na perspectiva da preparação para o trabalho e para a vida. Em sintonia com o Documento Base, é fornecido, desde sempre, destaque ao currículo

integrado na perspectiva de intentar uma organização do conhecimento que contemplasse o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem por intermédio de uma articulação conceitual. A falta de clareza da intencionalidade do ETIM e da apropriação conceitual da formação parece desencadear uma desarticulação entre áreas, repercutindo em uma densidade curricular, como reiterado nas falas juvenis nos grupos focais.

6.1.1.8 Lei nº 11.741/2008: o elo entre o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante

A Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008a) reafirma o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a) e vem reavivar o elo entre o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante a partir da ideia de integração compreendida por um viés específico, de modo a “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (Brasil, 2008a, p. 1).

Em outras palavras, a Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008a) intenta trazer novamente ao cenário a “articulação entre conhecimento, cultura e trabalho e tecnologia, como o propósito de formação do ser humano na sua integralidade física, cultural, política e científico-tecnológica” (Artiaga, 2015, p. 39). Por meio dessa lei, insinua-se, assim, o rompimento presente na clássica dualidade entre humanidades e área geral, permitindo a emergência da politecnia.

A análise documental empreitada permitiu-nos a identificação, nessa lei, de uma brecha que pode resultar em um espaço para se trabalharem as relações de sociabilidade entre os jovens, embora essa categoria não se apresente de forma explícita nessas legislações, nem tão pouco se preconize como dimensão que poderia vir a ser desenvolvida, ou seja, não parece claro como se traduz na prática essa articulação entre o propósito de formação humana com as dimensões científico-tecnológicas.

6.1.1.9 Lei nº 11.892/2008: a “lfetização” como caminho

Nesse movimento de aproximação dos documentos norteadores do ETIM, não poderíamos deixar de analisar, enquanto documento nacional, a Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b), que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. A publicação dessa imprimiu uma nova institucionalidade à Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a qual passou a operar de forma articulada à Educação Básica, Superior e Profissional, de forma pluricurricular e multicampi.

Na realidade, não estava apenas sendo criada uma Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, inaugurava-se, com a promulgação dessa lei, um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica, ao se capilarizar, por todo o território nacional e, nomeadamente, na Paraíba, os Institutos Federais, os quais tinham, desde então, como proposta uma política pública inclusiva de educação.

Em consonância com essa nova institucionalidade, os Institutos Federais sustentam uma proposta ancorada “na promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias” (Pacheco & Resende, 2009, p. 8).

Especialmente, essa nova configuração vislumbra novas perspectivas para o ETIM, por intermédio de uma articulação entre o ensino das ciências, humanidades e da educação profissional e tecnológica, apostando em um modelo de formação integral, como se registra na análise do documento.

6.1.1.10 PNDH-3: uma educação pelos direitos humanos

O PNDH-3 enquanto documento nacional forneceu um indicativo para que a organização curricular e as práticas pedagógicas pudessem ser norteadas dentro de uma concepção de valorização dos direitos humanos. Dessa forma, conforme consta no site do Observatório do PNDH-3 (Brasil, 2010b):

O terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos, instituído pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, e atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010, apresenta as bases de uma Política de Estado para os direitos humanos.

Entre os eixos orientadores do PNDH-3, é possível destacarmos o Eixo V, que diz respeito à Educação e Cultura em Direitos Humanos, ao mencionar que:

Desenvolvimento de processos educativos permanentes voltados à formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência, com base no respeito integral à dignidade humana. (Brasil, 2010b).

Esse documento concede uma abertura para vincular a formação ao desenvolvimento humano, aos direitos humanos, trazendo uma centralidade nas relações sociais, o que aponta, de sobremaneira, para os processos de sociabilidade entre os jovens. Em outras palavras, do ponto de vista documental, há toda uma legislação que concede amparo legal ao fortalecimento das relações sociais, no entanto, não é explicitado como deveria ser elaborado um trabalho dessa natureza que repercutisse no

desenvolvimento da sociabilidade entre os pares, em como se lida com as diferenças culturais e na promoção do respeito e da tolerância no currículo dessa formação.

6.1.1.11 Parecer nº 11/2012: princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

O Parecer nº 11/2012 (Brasil, 2012a) fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (Brasil, 2012c), a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ele se refere à:

[...] atualização geral do conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas e modalidades de Educação Básica que deve ser entendida a demanda atual, que é objeto do presente Parecer. [...] Trata-se, especificamente, da definição de novas orientações para as instituições educacionais e sistemas de ensino, à luz das alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 11.741/2008, no tocante à Educação Profissional e Tecnológica, com foco na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, também definindo normas gerais para os cursos e programas destinados à formação inicial e continuada ou qualificação profissional, bem como para os cursos e programas de especialização técnica de nível médio, na perspectiva de propiciar aos trabalhadores o contínuo e articulado desenvolvimento profissional e consequente aproveitamento de estudos realizados no âmbito dos cursos técnicos de nível médio organizados segundo a lógica dos itinerários formativos. (Brasil, 2012a, p. 2).

Esse Parecer, ao indicar a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ultrapassa os limites do campo educativo quando considera o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento do mundo do trabalho, na perspectiva da formação integral do cidadão trabalhador. Além disso, seu teor revela uma perspectiva emancipatória e unitária ao tentar superar um projeto de educação profissional vinculado aos interesses empresariais sustentados em uma lógica capitalista de formação.

6.1.1.12 Resolução CNE/CEB nº 6/2012

Ao fornecer destaque aos princípios que define a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (Brasil, 2012c) mostra-se muito consistente e concatenada, na ênfase em uma formação integrada. A título de análise, procedemos a alguns recortes dessa narrativa, a saber:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante, a serem

desenvolvidas por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão planejadas de acordo com o perfil do egresso do estudante;

II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional por meio de atividades previstas no Projeto Pedagógico do Curso - PPC de acordo com esta Resolução;

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

[...]

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem, a ser verificada, no PPC e inclusive, nos Planos de Ensino e nos instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes;

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, a ser verificada, principalmente, por meio do desenvolvimento de práticas profissionais, visitas técnicas, estágios, dentre outras formas de integração e contato com a prática real de trabalho, a serem previstas no PPC;

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

[...]

IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo, a ser demonstrada na apresentação e justificativa do Projeto Pedagógico do Curso e efetivada por meio das atividades desenvolvidas no itinerário formativo do curso;

X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, previsto no PPC e de acordo com as Ações Inclusivas desenvolvidas pela instituição.

XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo, previsto no PPC e de acordo com as Ações Inclusivas desenvolvidas pela instituição;

XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas a serem trabalhados no itinerário formativo do estudante;

[...]

XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos do respectivo projeto político-pedagógico e destas diretrizes institucionais vigentes;

[...]

XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2012b).

A Resolução (Brasil, 2012c) destaca ainda que os cursos técnicos de forma integrada devem ser orientados no sentido de guardar suas finalidades curriculares, voltando-se para:

[...]

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

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

Observamos, assim, de acordo com tal Resolução, que a organização curricular conferida ao ETIM caminha no sentido de valorizar, ainda que implicitamente, a sociabilidade, quando faz referência à “II – preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” e ao “III - aprimoramento do educando como pessoa humana” (Brasil, 2012c).

Mais uma vez, notamos coerência em relação às finalidades da organização curricular pretendidas para o ETIM. No entanto, a Resolução não deixa transparecer a operacionalização dessas finalidades, evidenciando, de forma lacunar, no âmbito da elaboração documental, a ausência de elementos que possibilitassem a materialização dessa organização curricular no cotidiano escolar.

6.1.1.13 Resolução CNE/CEB nº 2/2012: pelo direito de aprender

A Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (Brasil, 2012b) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), fornecendo um norteamento para o Ensino Médio dentro de uma concepção progressista que guarda coerência com os documentos anteriores que vão na direção de valorizar o direito de aprender.

Nomeadamente, em seu Art. 4º, destacamos os incisos II e III, os quais delimitam as finalidades formativas do Ensino Médio a serem incorporadas aos projetos político-pedagógicos, que devem levar em conta:

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

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Brasil, 2012b, Art. 4º).

O documento destaca, também, em seu Art. 5º, que o Ensino Médio, independente de formato, deve estar fundado em princípios norteadores, aos quais se faz importante mencionar:

I - formação integral do estudante;

[...]

III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador. (Brasil, 2012b, Art. 5º).

Essa Resolução expressa, ainda, uma concepção de currículo que integra as diversas dimensões do humano, dando espaço para a valorização da dimensão da sociabilidade e dos direitos humanos, como se pode perceber no Art. 6º quando conceitua o currículo como sendo:

[...] a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas. (Brasil, 2012b, Art. 6º).

A Resolução também orienta, em seu Art. 13, que as proposições curriculares apresentadas para esse segmento de ensino deverão considerar:

I - o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;

[...]

III - a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos;

IV - os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana;

V - a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente. (Brasil, 2012b, Art. 13).

Com essas proposições, identifica-se uma valorização do processo humano de formação com ênfase no respeito aos direitos humanos e à convivência humana.

6.1.1.14 Lei nº 13.415/2017: currículo, interesses de mercado vs formação integral

Sumariamente, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), de 16 de fevereiro de 2017, apresenta uma reformulação do Ensino Médio no Brasil, ao instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Preconiza carga horária mínima de 1.400 horas, exigindo a obrigatoriedade das disciplinas de português, matemática e inglês nos três anos. Além da obrigatoriedade da língua inglesa, nos currículos do sexto ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, faculta a oferta, preferencial, do espanhol.

Em contrapartida, a lei retira a obrigatoriedade do ensino das artes, da educação física, da filosofia e da sociologia, sugerindo que esses conteúdos possam ser ministrados por meio de estudos e práticas. Todavia, essa lei ainda não é conclusiva quanto às disciplinas que integrarão o currículo obrigatório.

A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) vem para estabelecer uma hierarquização dos conhecimentos, o que repercute na fragmentação de uma formação integral desse segmento ao direcioná-la para distintos itinerários formativos. Embora essa lei se direcione para o Ensino Médio, a sua promulgação vem demandar que os Institutos Federais se mantenham coesos na garantia de currículos comprometidos com uma formação integral dos jovens estudantes.

No início desta tese, em setembro de 2015, os ataques ao modelo de formação integral, por meio da emergência dos interesses mercadológicos que ressurgem na tentativa de vulnerabilizar o ETIM, ainda não despontavam com tanta veemência no cenário nacional. Registramos, todavia, a guinada que se impõe ao processo formativo das juventudes para essa modalidade, ao se imprimir outro modelo de formação que levaria, inevitavelmente, ao distanciamento de uma sociabilidade enquanto dimensão.

No âmbito institucional, especificamente no processo de atualização das matrizes curriculares, a instituição em análise deveria estar sensível às demandas de mercado, sem, contudo, desvincular-se dos princípios norteadores do ETIM presentes em sua gênese.

6.1.2 Análise dos documentos institucionais referentes ao ETIM

No que diz respeito aos documentos institucionais, foi possível engendrar uma discussão a partir de uma análise documental dos documentos relacionados no Quadro 6 a seguir, dispostos de forma cronológica.

Quadro 4 – Análise dos documentos institucionais do ETIM

DATA	ATO	ASSUNTO
2009	PPC do Técnico Integrado Curso 2	O PPC se configura enquanto instrumento teórico-metodológico que visa nortear e dar suporte ao Curso Técnico Integrado ao Curso 2 (IFPB, 2009).
2011	Resolução nº 122/2011-CS, de 5 de dezembro de 2011	“Dispõe sobre o estatuto disciplinar do corpo docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, definindo os respectivos direitos e deveres gerais e específicos, consagrando um código de conduta que contempla regras de convivência e de disciplina” (IFPB, 2011, p. 1).
2014	Resolução IFPB/CONSUPER nº 227	“O Regimento Didático para o Ensino Técnico, na forma integrada, é um documento de gestão do processo educacional, o qual estabelece as normas referentes aos processos didáticos pedagógicos desenvolvidos por todos os campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB” (IFPB, 2014c, p. 3).
2014	Artigo 16 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.	O Plano Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015 - 2019 é documento definidor da missão institucional e das estratégias para o alcance das metas e objetivos. Envolve um período de cinco anos e contempla a metodologia para o alcance dos resultados e cronograma (IFPB, 2014a).
2014	Artigo 16 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.	“O Projeto Pedagógico Institucional – PPI – é um documento orientador da ação institucional no qual se registram as metas a atingir e as opções estratégicas a seguir, em função do diagnóstico realizado, dos valores definidos e das concepções teóricas escolhidas” (IFPB, 2014b, p. 43).
2015	PPC do Técnico Curso 1	O PPC se configura enquanto instrumento teórico-metodológico que visa nortear e dar suporte ao enfrentamento dos desafios do Curso 1 de forma sistematizada, didática e participativa (IFPB, 2015).
2017	Resolução nº 153-CS, de 17 de novembro de 2017	Dispõe sobre o Regulamento do Conselho de Classe dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (IFPB, 2017).

Fonte: adaptado de Lins (2015, pp. 36-37) e elaborado com dados disponíveis no portal do MEC e no site do IFPB.

Retomando os documentos mencionados, constam: Projeto Pedagógico do Curso 2 (IFPB, 2009); Regulamento Disciplinar dos Cursos Técnicos Integrados - Aprovado pela Resolução nº 122/2011 – CS/IFPB, de 5 de dezembro de 2011, que dispõe sobre o estatuto disciplinar do corpo discente dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (IFPB, 2011); Regulamento Didático dos Cursos Técnicos Integrados aprovado pela Resolução nº 227/2014-CS/IFPB, de 10 de outubro de 2014 (IFPB, 2014c); Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019, de acordo com o artigo 16 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (IFPB, 2014a); Projeto Político Pedagógico institucional (IFPB, 2014b); Projeto Pedagógico do Curso 1 (IFPB, 2015); Regulamento do Conselho de Classe dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Resolução nº 153-CS, de 17 de novembro de 2017 (IFPB, 2017).

De maneira geral, a dualidade educacional e política identificada inicialmente nos documentos nacionais se reproduziu muito mais fortemente nos documentos institucionais, não sendo à toa que o conjunto de documentos analisados nos fez lembrar um fragmento da música “Faz parte do meu show”, de Cazuza (1998): “Vivo num clipe sem nexos, um pierrot retrocesso, meio bossa nova e rock’n roll. Faz parte do meu show”.

Assim, nossa lente, ao analisar esses documentos, incidiu na identificação de como a sociabilidade se evidenciava no currículo do ETIM. No entanto, não se registrou uma articulação profícua entre o pedagógico e a sociabilidade. Efetivamos, a saber, uma breve exposição dos documentos institucionais elencados, seguida por considerações que nos permitiram a tessitura de um corpus.

6.1.2.1 PDI: formação cidadã, a atuação no mundo do trabalho e na sociedade

O PDI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) fornece materialidade a uma exigência do Decreto nº 5.773/2006, de 9 de maio de 2006, e consiste em um documento que apresenta o plano de gestão da Instituição, tendo em conta a identidade institucional, seus objetivos e suas metas, para se desenvolver estrategicamente. Nesse sentido, esse documento, além de definir os rumos institucionais, imprime as marcas identitárias da Instituição.

Mesmo com a exigência de construção do PDI a cada quinquênio, elegeu-se para análise documental apenas o PDI referente ao período de 2015-2019 (IFPB, 2014a). A despeito da densidade desse plano de gestão, a compreensão do PDI 2015-2019 nos possibilitou, por intermédio de suas

entrelinhas, apreender não apenas os norteadores institucionais, como também reconhecer as dimensões constituintes da Instituição lócus de pesquisa. A apropriação do propósito institucional a partir desse dispositivo legal nos subsidiou no diálogo com os demais documentos institucionais analisados, bem como na compreensão do lugar que é dado à sociabilidade das juventudes na organização curricular do ETIM.

No PDI 2015-2019 (IFPB, 2014a, p. 17), identificamos que o documento faz referência à função social da Instituição quando destaca que abraça por missão a tarefa de:

Ofertar a Educação Profissional, tecnológica, humanística em todos os seus níveis e modalidades por meio do ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva de contribuir na formação de cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade justa, inclusiva, sustentável e democrática.

Os propósitos apresentados no PDI 2015-2019 (IFPB, 2014a), em certo sentido, já se mostravam presentes também no PDI 2010-2014 (IFPB, 2010, p. 1) quando a Instituição anuncia que sua missão teria em vista “preparar profissionais cidadãos com sólida formação humanística e tecnológica no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade sustentável, justa e solidária, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão”. Percebe-se, no entanto, que, nesse plano de gestão citado, o documento fornece maior destaque a uma “sólida formação humanística”

Ainda que os propósitos apresentados pareçam similares quanto à missão institucional anunciada pela Instituição na elaboração dos PDIs anteriores, o processo de trabalho que envolveu a elaboração do PDI 2015-2019 (IFPB, 2014a) se apresentou mais enxuto. Se, por um lado, isso trouxe mais objetividade, por outro, obstaculizou a participação mais ampla da comunidade acadêmica, na construção de uma Instituição mais próxima aos anseios sociais dos diversos segmentos, inclusive, do segmento juvenil que faz o ETIM.

Ao que parece, o processo de trabalho emprestado à elaboração do PDI 2010-2014 (IFPB, 2010) registrou-se de forma mais coletiva. Todavia, uma análise minuciosa dos PDIs não nos permitiu perceber, em nenhum deles, alusão explícita à sociabilidade. Essa constatação é deveras preocupante porque sinaliza que, mesmo sendo o PDI um documento de referência para nortear a Instituição no que diz respeito também ao ETIM enquanto modalidade de ensino para o segmento juvenil, não há um reconhecimento explícito dessa dimensão. Implicitamente, podemos perceber rastros dessa sociabilidade, mas, de fato, não é uma dimensão reconhecida, ainda que estejamos lidando com um público de jovens e adolescentes. Há uma alusão ao propósito de se ofertar uma formação humanística, porém não fica claro como esse propósito poderia se tornar realizável.

Destacamos, sem sombra de dúvidas e de forma ampla, uma coerência entre a missão institucional proposta pelo PDI 2015-2019 (IFPB, 2014a) e os demais documentos institucionais, transparecendo a filiação a uma proposta mais progressista de educação. E isso tudo mesmo que, no cotidiano, tenhamos identificado alguns descompassos com o prescrito e, por vezes, algumas dubiedades nos documentos institucionais, o que evidencia certa fragilidade, conforme apresentamos, de forma mais pormenorizada, ao longo deste capítulo.

6.1.2.2 O currículo e a sociabilidade das juventudes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos

Entre os documentos institucionais analisados, elencamos o Projeto Pedagógico do Curso 1 (IFPB, 2015) e o do Curso 2 (IFPB, 2009). Em que consiste o PPC no contexto de formação do ETIM? O Projeto Pedagógico de Curso ou Proposta Pedagógica Curricular traz a marca identitária da formação, evidenciando os pressupostos que a sustentam e a orientam enquanto proposta curricular.

Logo, nosso objetivo ao analisar o PPC do Curso 1 e do Curso 2 consistiu em confrontar os resultados encontrados por meio da análise documental com outros achados, coletados a partir das outras técnicas de coleta de dados empregadas, nomeadamente, dos grupos focais e das observações, ao se efetivar uma triangulação para melhor conhecer a realidade em estudo e perceber a consonância existente entre os documentos oficiais e institucionais e o cotidiano escolar.

Ao analisarmos o PPC do Curso 1 e do Curso 2, intentamos saber se havia uma sintonia entre o previsto nos documentos e o cotidiano da formação para o ETIM quanto à sociabilidade. Por essa razão, conhecer o PPC de cada um desses cursos citados foi relevante para identificarmos qual a direção prescrita para o processo formativo dos cursos e compararmos com a realidade contemplada. Os dados evidenciam que o PPC não parece ser seguido, de modo sistematizado, enquanto proposta formativa, sendo as iniciativas pontuais na direção de uma formação humana.

6.1.2.2.1 Projeto Pedagógico do Curso 1

O PPC do Curso 1, de acordo com a definição apresentada no corpo do próprio documento, configura-se “enquanto instrumento teórico-metodológico que visa nortear e dar suporte ao enfrentamento dos desafios do Curso 1 de forma sistematizada, didática e participativa” (IFPB, 2015, p. 3). O documento analisado, datado de setembro de 2015, é a versão em vigor do PPC, fruto de uma tessitura democrática de professores e estudantes, constituindo-se, segundo o próprio documento, em uma referência documental para nortear a operacionalização do curso.

O atual cenário político nacional pôs à baila o Ensino Médio, repercutindo na alteração de alguns documentos norteadores nacionais e institucionais do ETIM, a exemplo dos PPCs de todos os cursos dessa formação no campus lócus dessa investigação. Essas alterações incidiram na revisão das matrizes curriculares, redistribuição e modificação das cargas horárias das unidades curriculares.

O cenário de revisões dos PPCs, processado institucionalmente, refletiu uma arena de interesses nem sempre convergentes, nem coerentes com as finalidades do ETIM, preconizadas em sua gênese. A reorganização da matriz curricular não pareceu preceder à discussão de “Ensino Técnico Integrado para quê” enquanto questão norteadora das finalidades formativas do ETIM, enfatizando, por vezes, o mero enxugamento da matriz curricular e reordenamento das unidades curriculares. Vejamos:

Em relação especificamente ao Curso 1, a versão atual do PPC prevê para essa formação a duração de quatro anos e carga horária de 3.669 h/a, além da oferta anual de 40 vagas e estágio de 200 horas, segundo o documento. O PPC do Curso 1 destacou também sua modalidade integral, por meio de seu amparo legal regido “na LDB (Lei nº 9.394/1996) alterada pela Lei nº 11.769/2008, em legislações específicas, ações previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos regulamentos internos do IFPB. (IFPB, 2015, p. 14).

Identificamos, todavia, que a proposta pedagógica do curso em questão mostrou-se afinada com os documentos nacionais, manifestando um viés progressista ao expressar um comprometimento com o social. Isso tendo em vista a defesa de um processo formativo de jovens estudantes focado na perspectiva humana e técnica, potente para habilitá-los enquanto sujeitos capazes de intervir socialmente na realidade que os cercam e contribuir para a construção de um mundo inclusivo, conforme identificamos no fragmento adiante:

[...] orientar uma possível trajetória dos educandos pelo estabelecimento de amplos referenciais para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Portanto, trata-se de uma construção coletiva de ideais didático pedagógicos, pelo envolvimento e contribuição conjunta do pensamento crítico à luz da legislação educacional vigente. Visa ainda o estabelecimento de relações de ensino e aprendizagem contextualizados, contribuindo assim com o desenvolvimento cultural e a trajetória sócio-econômica da região do Litoral Paraibano, entre outras regiões, beneficiadas com os profissionais egressos. Nesses termos, pretende-se que os processos estabelecidos no documento que ora se constitui culminem na formação crítica e omnilateral referida do processo formativo, na perspectiva da inclusão social e reconhecimento da educação como instrumento de intervenção nas realidades sociais, minimizando diversas

problemáticas contemporâneas. Deste modo, o Plano Pedagógico de Curso se configura enquanto instrumento que visa, fundamentalmente, gerar inúmeros benefícios educacionais, científicos, tecnológicos e culturais, orientando os educandos ao desenvolvimento de atividades profissionais e humanísticas. (IFPB, 2014b, pp. 3-4).

Especificamente, essa mesma coerência também foi identificada em relação ao PPC do Curso 1 e aos demais documentos institucionais, a exemplo do PDI 2015-2019 (IFPB, 2014a, p. 17) quando reitera a tarefa de:

Ofertar a Educação Profissional, tecnológica e humanística em todos os seus níveis e modalidades por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, na perspectiva de contribuir na formação de cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática.

O PPC do Curso 1 se apresentou oficialmente como uma proposta que investe “na perspectiva da formação humanística e na preparação para o mundo do trabalho” (IFPB, 2014b, p. 13). Percebemos, em sua gênese, que a proposta formativa do curso enfatizou a interação humana proporcionada pela música. No entanto, não identificamos que essa interação, propiciada pelos conteúdos específicos do curso e preconizada no PPC do curso (IFPB, 2015), tenha sido sistematicamente desenvolvida no processo formativo dos jovens estudantes no cotidiano, embora de forma espontânea tenhamos percebido muitas manifestações por parte dos estudantes.

Notamos, ainda, por meio da análise documental, que o PPC do Curso 1 realçou, em sua proposta, o propósito formativo de qualificar cidadãos. O documento analisado transparece a intencionalidade, projetada para o Curso 1, de preparar os estudantes para o mundo do trabalho sem apartar-se da formação humanística.

No entanto, ainda que explicitamente o PPC do Curso 1 (IFPB, 2015) tenha feito menção aos princípios que sustentam a proposta formativa do ETIM, de forma a valorizar as relações emancipatórias e a contextualização nas múltiplas dimensões da vida, não pareceu claro, no documento, de que maneira poderia ocorrer tal articulação, nem como se formariam cidadãos. Não identificamos, também, em que momento a matriz curricular do curso se propôs a trabalhar com as juventudes na perspectiva de promover essas tais possibilidades criativas e as relações emancipatórias. Não há clareza no texto como se operacionaliza a articulação de tais dimensões.

Ainda que o PPC contemple uma ampla justificativa para uma formação integrada, presente em seu objetivo geral, transparece, todavia, uma intencionalidade mais técnica, referente às habilitações a serem desenvolvidas. Em outro dizer, simultaneamente às competências esperadas para

os jovens estudantes do ETIM, anunciadas no PPC do Curso 1, deveriam ser apresentadas estratégias necessárias ao desenvolvimento desses jovens estudantes para que eles pudessem ser capazes de seguir com as próprias pernas, de forma autônoma.

No entanto, seguir com as próprias pernas não parece ser algo tão simples, porque envolve uma mudança na lógica das relações estabelecidas entre pares e, especificamente, entre educadores e educandos, constituindo-se um aprendizado para ambos. Adotar uma atitude mais emancipada diante da vida não é algo que se instala por resolução ou decreto, mas requer um processo formativo, e é esse tipo de formação que parece lacunar, ou seja, não se está presente no documento analisado, ainda que, nos objetivos do curso apresentados no PPC, tenha sido manifestada essa intencionalidade.

As intenções postas em documentos institucionais, a exemplo do PPC, documento balizador para os cursos, representam, sem dúvida, um grande avanço legislativo para o ETIM. Porém, ao se preconizarem as intencionalidades formativas para o currículo dessa formação, espera-se que as relações estabelecidas, no curso e na escola, venham a ser pautadas em uma base de alteridade e de compartilhamento de ideias.

O desenvolvimento de outro jeito de estabelecer as relações para se fazer jus ao que é intencionado no PPC, tendo em vista que o processo democrático, gerador de sujeitos de direito e de desejos, é recente para todos nós em nosso país e que as relações estabelecidas na horizontalidade requerem aprendizado e espaços formativos para educandos e educadores tecerem fios que enredem, de fato, a formação geral e humana.

Percebemos, claramente, no PPC do Curso 1, a indicação dos princípios que norteiam a formação do ETIM, como ilustra o seguinte fragmento analisado:

[...] na forma integrada, preconiza a articulação entre educação geral e formação profissional, com planejamento e desenvolvimento pedagógico construído coletivamente, que remete a elaboração de uma matriz curricular integrada, consolidando uma perspectiva educacional que assegure o diálogo permanente entre saber geral e profissional e que o discente tenha acesso ao conhecimento das inter-relações existentes entre o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, eixos norteadores para o alcance de uma formação humana integral. (IFPB, 2015, pp. 15-16).

De fato, o PPC do Curso 1 preconizou como deve ser o currículo dessa formação nessa modalidade, no entanto, não é explicitado no PPC como são postos em ação os princípios norteadores, materializados na proposta de desenvolvimento curricular do curso em análise. A análise documental adensou a visão do hiato que nós havíamos presumido entre a proposta e a realidade, já confirmado

por intermédio das falas juvenis nos grupos focais e das observações do cotidiano. Ainda que tenhamos identificado coerência na direção posta ao processo formativo do ETIM, nos documentos nacionais e no respaldo dos documentos institucionais, a propositura do ETIM não pareceu ser compreendida por todos, em sua essência, no cotidiano, sendo reveladas distintas formas de encarar a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio em seu desenvolvimento curricular.

O enredo presente na análise documental do PPC apontou também para o investimento na formação cidadã como uma prioridade no ETIM, em sintonia com os documentos nacionais e institucionais, uma vez que o PPC do curso analisado “consolida sua vocação formadora de cidadãos críticos capazes de lidar e colaborar com o avanço da ciência, da cultura e da tecnologia, na perspectiva da participação proativa, do desenvolvimento tecnológico e crescimento das múltiplas potencialidades humanas” (IFPB, 2015, p. 4).

Apreendemos, ainda, no PPC do Curso 1 (IFPB, 2015), uma compreensão sócio-histórica do conhecimento ao evidenciarmos uma concepção de currículo e destacarmos a formação humana como imprescindível para a formação de sujeitos de direitos. No entanto, o documento não faz referência ao estabelecimento das relações de sociabilidade quando, na realidade, a valorização das relações de amizade entre os jovens poderia ser pertinente à formação. Vejamos:

[...] elenco de conhecimentos acumulados ao longo da história, tidos como relevantes num tempo e espaço sociais e idealizados a partir de um projeto de natureza humana e sociedade, onde se delineia a intencionalidade da formação, materializada por intermédio das práticas desenvolvidas. (IFPB, 2015, p. 23).

O PPC do Curso 1 (IFPB, 2015) não se refere, de modo explícito, à sociabilidade, excetuando quando destaca o alinhamento da organização curricular dos cursos técnicos com as preconizações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) (Brasil, 2016), momento em que faz uma breve alusão à sociabilidade, conforme fragmento adiante:

[...] abordagem dos estudos sobre ética, raciocínio lógico, empreendedorismo, cooperativismo, normas técnicas e de segurança, legislação trabalhista, redação de documentos técnicos, educação ambiental, colaborando para a formação de profissionais que trabalhem em equipes com iniciativa, criatividade e sociabilidade. (IFPB, 2015, p. 24).

Quanto à distribuição de unidades curriculares, ao longo dos anos acadêmicos, observamos, respectivamente, no primeiro ano, 17 Unidades Curriculares (UC); no segundo, 16 UCs; no terceiro, 15 UCs; e, no quarto ano, 19 UCs, o que, concretamente, não permite tempo-espacos favoráveis à construção de sociabilidade entre os pares.

6.1.2.2.2 Projeto Pedagógico do Curso 2

Quanto à análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico 2 (IFPB, 2009), identificamos que o referido documento preservou coerência com os demais documentos oficiais, uma vez que:

Os documentos oficiais têm apontado os caminhos para que a síntese entre formação geral e a formação profissional de nível médio se materialize. No entanto, temos a compreensão de que se faz necessário que nós educadores comecemos, desde já, a tarefa de pensar e repensar a educação, o conhecimento, o ensino, como possibilidades permanentes das práticas humanas, no cotidiano dos indivíduos, dentro e fora da escola formal, pois não obstante pensamos numa sociedade educativa onde se entrelaçam as práticas formais, não formais e informais de educação. (IFPB, 2009, pp. 15-16).

O próprio PPC destacou que, entre as necessidades de aprendizagens apontadas para a educação do século XXI pelo Relatório da UNESCO (UNESCO, 1998, pp. 101-102), encontra-se “aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências”. Isso nos leva a presumir uma afinidade entre o PPC em análise e um de nossos objetivos de pesquisa, ao tentarmos identificar como os documentos institucionais preconizam a sociabilidade no currículo da formação para o ETIM. Em outras palavras, do ponto de vista formal, há no documento alusão à dimensão da sociabilidade.

O Curso 2, conforme seu PPC, prevê “a articulação como uma nova forma de relacionamento entre Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio, de acordo com o Decreto nº 5.154/2004, na adoção da forma integrada” (IFPB, 2009, p. 5). O documento ainda destaca que:

Dentro do espaço acadêmico não existe uma cultura preponderante, se entendida aqui a cultura como espaço de negociação, mas culturas que se entrecruzam, se articulam e se desarticulam, no jogo de interesses entre dominados e dominadores, nos fluxos e influxos sutis, e às vezes imperceptíveis, no cotidiano do espaço escolar. (IFPB, 2009, p. 14).

Essa compreensão da noção de cultura em sua multiplicidade aponta para a construção de um currículo que valorize a diversidade que adentra a escola. Nessa esteira, o documento realça que “a efetiva integração curricular em tela depende do envolvimento do professorado e das relações que se estabelecem na escola” (IFPB, 2009, p. 14). O documento analisado enfatiza também:

[...] a importância das relações sociais na escola para o processo de produção da existência humana do seu coletivo pessoal, extrapolando a transmissão dos conteúdos escolares. Para tanto, se faz necessária a compreensão do peso das relações sociais e materiais na escola

para os processos de produção da existência humana, na humanização dos seres que atuam como sujeitos sociais e culturais. (IFPB, 2009, p. 14).

Quanto à organização curricular, o documento sinaliza que ela “guarda, obrigatoriamente, coerência com o perfil de formação do Currículo Integrado, definido coletivamente pelos Grupos de Trabalho e confirmado junto à comunidade escolar” (IFPB, 2009, p. 18). Além disso, destaca, de sobremaneira, a expectativa de formação de um:

[...] profissional habilitado com bases científicas, tecnológicas e humanísticas para o exercício da profissão, numa perspectiva crítica, proativa, ética e global, considerando o mundo do trabalho, a contextualização sócio-político-econômica e o desenvolvimento sustentável, agregando valores artístico-culturais. (IFPB, 2019, p. 18).

No entanto, não observamos como essa proposta preconizada de forma integrada trabalharia os aspectos vinculados à formação humana de modo a contemplar o desenvolvimento da sociabilidade dos jovens. Imaginamos, inclusive, a grande dificuldade de os estudantes nutrirem espaços de sociabilidade, tendo em conta a densidade curricular já referida nos grupos focais e nas observações e identificadas na apreciação dos PPCs dos cursos analisados.

Em outras palavras, como se processa propriamente essa integração curricular, tendo em vista a necessidade de estabelecer pontes entre as unidades curriculares e os espaços para a construção de sociabilidade entre os jovens? Uma exemplificação dessa preocupação diz respeito à distribuição de créditos por ano acadêmico, conforme o próprio PPC (IFPB, 2009), quando se registrou que cada ano acadêmico corresponde a um quantitativo de 25 créditos ao longo das quatro séries.

6.1.2.3 Regulamento disciplinar: instrumento normativo ou acordos de convivência?

O Regulamento Disciplinar para o Corpo Discente dos Cursos do ETIM da Instituição lócus desta investigação, convalidado pela Resolução de nº 122/2011-CS, de 5 de dezembro de 2011, em seu Capítulo I, “Das Disposições Preliminares”, Art. 1º:

[...] dispõe sobre o estatuto disciplinar do corpo discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, definindo os respectivos direitos e deveres gerais e específicos, consagrando um código de conduta que contempla regras de convivência e de disciplina. (IFPB, 2011, p. 3).

O presente documento, em seu atual formato, requer considerações importantes, porque um regulamento, em um espaço educativo, como é a escola, não deveria ser reduzido a um mero instrumento normativo. É sob essa ótica que se analisa o presente Regulamento Disciplinar, tendo em

vista que esse tipo de dispositivo deveria gerir as regras da convivência entre os estudantes, público eminentemente juvenil, a quem se destina o ETIM, enquanto etapa de formação, e que as experiências possíveis ou não, vivenciadas pelas juventudes, configuram currículos. Em outro dizer, esse segmento guarda uma especificidade que precisa ser reconhecida e levada em conta ao se estabelecerem as regras a que estaria implicado.

A própria análise documental nos permitiu dizer que se trata de um dos documentos mais importantes que, de alguma forma, aborda a sociabilidade na escola. No entanto, parece um documento dúbio. A partir da sua análise, denota-se uma tônica na judicialização dos processos de convivência ao fornecer ênfase ao disciplinamento em vez de abordar prioritariamente os acordos de convivência necessários à constituição da grupalidade em uma perspectiva educativa. Em outras palavras, uma prática que segue na contramão da construção para a cidadania, o que contradiz, em certo sentido, a existência de outros documentos institucionais, a exemplo do PDI 2015-2019 (IFPB, 2014a) e dos PPCs (IFPB, 2009; 2015).

A análise documental visibilizou, ainda, certa fragilidade na dialogicidade desse Regulamento e os demais documentos nacionais e institucionais. Pensar, pois, o protagonismo das juventudes na constituição desses acordos de convivência deveria deslocar o cumprimento da regra pela regra e implicar as juventudes na sustentação desses acordos, contribuindo para a compreensão do que representa para a coletividade seu descumprimento ou acatamento, perspectiva que deveria se incorporar ao currículo.

Além disso, não identificamos, ao longo do documento, a existência de estratégias pedagógicas para trabalhar e acompanhar os jovens estudantes na perspectiva de uma formação cidadã, nem tão pouco formas de avaliar, de modo mais ampliado, as situações conflituosas que eclodem no cotidiano, de maneira a possibilitar a compreensão dos diversos atores que se acham envolvidos nesses cenários, mesmo o regimento presumindo o dispositivo do Conselho Disciplinar, ancorado no próprio Regulamento (IFPB, 2017).

Convém ressaltar que um dispositivo que gera regras de convivência é fruto de certo tempo e lugar social. Significa dizer que, ainda que o presente documento permaneça em vigor nos dias de hoje, em todas as unidades da Instituição, ele reflete, sem sombra de dúvidas, uma disciplinarização marcante enquanto resquícios de uma herança história institucional.

É importante pensar, também, sobre as determinações que operaram na elaboração de um dado regulamento, pois, em qualquer tempo, uma norma dessa natureza é idealizada para um tipo de jovem, um tipo de escola, um tipo de sociedade e, conseqüentemente, um tipo de currículo. A análise

documental do Regulamento Disciplinar (IFPB, 2011) traz à tona, assim, os determinantes que moveram a sua construção, identificando para quem foi pensado esse documento, por quem foi pensado e qual a razão, ainda, de ele se perpetuar no cenário contemporâneo e no cotidiano institucional, a despeito de suas inadequações.

Tendo em vista que a nossa investigação aborda o “Currículo do ETIM, Juventudes e Sociabilidade”, a análise desse documento se tornou essencial porque permitiu apreender a forma como a Instituição lida com a convivência das juventudes no espaço educativo e como lida também com o que ela considera permitido ou não, de modo a moldar um currículo e, portanto, os processos formativos nos dias de hoje.

Se pensarmos que as profundas transformações pelas quais o mundo passa, marcadas por uma amplitude de mudanças de ordem econômica, política e social, impactam na escola e nos convocam a dar respostas às novas demandas, não poderíamos deixar de atentar, em especial, para o segmento de jovens e adolescentes, visto que eles ainda se encontram em formação (Calissi & Silveira, 2012).

O avanço do ETIM enquanto política pública refletiu na ampliação dos direitos dos estudantes, como aparece no Capítulo IV, “Dos Direitos”, Art. 5º, do Regulamento Disciplinar (IFPB, 2011). Todavia, ao que nos pareceu, a concepção progressista que inclui o estudante como sujeito de direitos, presente na gênese do ETIM, não se faz evidente com coerência no documento analisado, evidenciando, assim, um descompasso entre o que é proposto nos documentos nacionais e o Regulamento Disciplinar que orienta as intervenções para o segmento juvenil, a exemplo do ECA (1990), do PDI 2015-2019 (IFPB, 2014a) e dos PPCs analisados.

A dubiedade presente no Regulamento Disciplinar revela a rigidez dos processos que regem as regras de convivência entre os jovens no ETIM. Em decorrência do reconhecimento dos diversos direitos do segmento juvenil do ETIM, ressaltamos a preconização da garantia de os jovens estudantes serem ouvidos e respeitados. Ao que parece, entretanto, a garantia documental desses direitos nem sempre é condição suficiente para preservá-los.

Demos destaque, ao analisar as entrelinhas do presente Regulamento, para a análise de como os jovens se acham contemplados enquanto sujeitos em formação, tendo em vista que “o se constituir enquanto sujeitos” se produz na alteridade com o outro. Daí a convivência se constituir em algo tão rico que perpassa as demais aprendizagens, devendo a transversalidade dessa dimensão ser articulada ao processo formativo por intermédio de um currículo vivo que não ignore os anseios das juventudes.

Assim, alguns direitos e o respeito a eles não brotam do nada, devem ser semeados se quisermos que sejam colhidos, ou seja, estão para além do que é legislado, precisam ser cultivados. Dessa forma, o direito de “ser tratado em igualdade de condições pelos demais colegas e servidores, sem discriminação de qualquer espécie” (IFPB, 2011, p. 4), envolve uma aprendizagem recíproca que pressupõe uma formação tanto para os educadores quanto para os jovens estudantes. Formação essa “na perspectiva de uma educação integral e de qualidade” (IFPB, 2011, p. 4), uma vez que ser tratado em igualdade de condições é algo relacional, ou seja, estabelece-se atitudinalmente na relação com o outro, portanto, na convivência.

Não basta, pois, apenas que se faça constar no regulamento o direito de os estudantes serem ouvidos e respeitados. Se os educadores que lidam com os estudantes não possuem a sensibilidade e o perfil adequados para acolherem as demandas, as queixas e as narrativas desses jovens estudantes em uma perspectiva educativa, incorre-se em um grave risco de institucionalizar uma perspectiva meramente disciplinar, apartada de um processo de formação que não auxilie os jovens estudantes a olharem a si e ao outro.

Percebemos que, de acordo com o Regulamento Disciplinar, quando ocorre o incumprimento de alguns desses direitos, a responsabilidade recai sobre os jovens estudantes. Entretanto, não se pode perder de vista que os educadores, sejam eles docentes ou não, são os adultos, encarregados pelo processo formativo que precisa salvaguardar as condições para que esse respeito se instale nas relações.

Embora conste, no Art. 4º do Regulamento Disciplinar, que os estudantes deverão “ser respeitados em suas convicções e diferenças, sem sofrer qualquer espécie de preconceito quanto à etnia, gênero, condição sexual, nacionalidade, idade, religião, ideologia política, filosófica ou condição social” (IFPB, 2011, p. 4), a desconstrução de alguns estigmas e a construção do respeito se dá por intermédio de uma construção coletiva, com a implicação de diversos atores. E isso requer um processo formativo transversal que perpassa toda a Instituição e permite que se abram os horizontes para o outro, em sua alteridade, favorecendo as relações de sociabilidade.

Enfim, como se trata de um Regulamento Disciplinar para jovens do ETIM, não podemos deixar de refletir que as regras sem sentido e alheias aos estudos psicossociais, fundantes do desenvolvimento de jovens e adolescentes, possam ir na contramão da construção de seres ativos, reflexivos, atuantes, solidários e transformadores de uma realidade social concreta.

Assim, o Regulamento Disciplinar aborda o direito do estudante de “ter acesso às atividades pedagógicas quando, excepcionalmente, chegar atrasado, no limite máximo de 10 minutos para o

primeiro horário de aula, não havendo tolerância para atraso nos demais horários” (IFPB, 2011, p. 4). No entanto, qual o sentido de os estudantes permanecerem fora de sala mesmo quando as aulas acontecem aulas, e de transformar o pátio e o hall de entrada no “lugar” de convivência, disputando o interesse em relação às aulas? É preciso que enxerguemos as nuances de algumas situações para conseguirmos interpretá-las. Essa aglomeração de estudantes fora da sala nos diz sobre a necessidade de sociabilidade como uma forma de transgredir regras e construir novas possibilidades. O que tem o hall de tão encantador que, por vezes, fica mais cheio que as salas de aula, como identificamos nas sessões de observação?

Ainda no que se refere ao direito dos estudantes, o Regulamento Disciplinar trata da “participação da eleição do grêmio estudantil, votando e sendo votado, conforme os estatutos da identidade” (IFPB, 2011, p. 5). Entretanto, também não se observam, no próprio regulamento, espaços de institucionalização do protagonismo juvenil, não bastando apenas que esses estudantes votem em seus representantes, mas que se apropriem da vida escolar e tenham espaços de formação de liderança, de cidadania.

O Regulamento também traz, em seu elenco de direitos, a “participação em atividades pedagógicas, desportivas, culturais, científicas, tecnológicas e recreativas organizadas pelo Instituto” (IFPB, 2011, p. 4). Aqui, mais uma vez, convém indagarmos: como se acham contemplados os estudantes nessas atividades? Essas atividades os representam culturalmente? Essas atividades trazem as distintas formas de ser jovens? Tendo em vista que o currículo diz respeito ao conjunto de experiências vivenciadas na escola, essas atividades levam em conta os interesses dos estudantes? O que é considerado permitido? E por que o é? O que é proibido nesses espaços e quais as razões que sustentam tal proibição?

Não identificamos, assim, no Regulamento, uma menção a essa condição de ser jovem, e isso faz toda a diferença no cotidiano, pois, mesmo quando o estudante transgredir, é importante considerar esses momentos como formativos, o que não significa “passar a mão sobre a cabeça”, mas se implicar na condição de adultos e educadores no processo formativo e envolver os estudantes em relação ao compromisso com a coletividade.

Daí porque esse instrumento, o Regimento Disciplinar, deveria ser, acima de tudo, educativo, o que não se nota em muitas passagens. Para o segmento juvenil e para nós, educadores, que aprendemos quotidianamente na lógica de uma formação cidadã, na qual direitos e deveres constituem o cerne, não podemos nos esquecer de que estamos em uma escola (Calissi & Silveira, 2012).

No espaço educativo, as aprendizagens se constroem por intermédio das relações sociais. Partindo dessa premissa, as relações que se estabelecem na escola precisam ser instigadas, valorizadas, pois são por meio delas que acontecem as trocas necessárias à construção do conhecimento e das aprendizagens de si, do outro e do mundo que nos cerca.

Se consideramos que a escola é o lugar de ensinar e aprender e que nela se tem a intenção de os jovens estudantes possuírem aprendizagens significativas, precisamos viabilizar também aprendizagem para a convivência e espaços para se problematizarem as relações que se produzem no cotidiano. Todavia, não se observou, ao longo do Regulamento, menção a espaços institucionalizados para se aprimorar tal convivência.

Nesse sentido, a tessitura do Regimento Disciplinar para os Cursos do ETIM deve estar alinhada à ideia de um currículo escolar, inspirado na construção de conhecimentos geradores de mudanças de atitude frente ao mundo que nos cerca. Encarar a aprendizagem dessa forma pressupõe sustentar que o conhecimento está para além das salas de aulas. Sendo assim, tudo o que se vivencia na escola por meio da convivência com o outro também é produção de conhecimento e envolve a formação curricular. Essas palavras refletem os limites e as possibilidades de uma cultura de proteção de direitos que se instaura com dificuldades de aceitação por toda a tradição autoritária e excludente apoiada em uma cultura de punição e controle.

A práxis na escola, em uma perspectiva educativa que contribua para uma formação cidadã, deverá contemplar as especificidades desse “ser jovem” e suas diversas “trajetórias juvenis”, ancorando-se na colaboração de alguns teóricos, como Pais (2003) e Hall (1997). Nessa mesma esteira, Vygotsky (1991) também valoriza as experiências sociais, na medida em que destaca que as aprendizagens acontecem, desde sempre, com o outro, a partir das mediações sociais e ressalta a relevância das condutas afetivo-emocionais como aliadas importantes no desenvolvimento da pessoa humana.

Daí porque o currículo, compreendido dessa forma, deve valorizar e provocar, no contexto educativo, diversas situações de convivência, pois será por meio das trocas de experiências, mediadas pelo outro, que o conhecimento se aprofundará, nos espaços tanto formais quanto informais.

De forma mais detalhada, o Regulamento Disciplinar nos chama a atenção para os deveres do discente, ao fazer alusão, no Capítulo V, ao elenco de deveres preconizados aos estudantes do ETIM (IFPB, 2011). Quanto a esses deveres, explicitados no Regulamento Disciplinar, mais uma vez, evidenciamos a noção idealizada dos jovens estudantes e a expectativa de certos comportamentos. Há

de se pensar se esse modelo de estudante idealizado, implicitamente presente no Regulamento Disciplinar enquanto documento institucional, corresponde aos jovens estudantes reais.

Tendo em vista que os documentos nacionais e institucionais, em sua maioria, trazem a expectativa de formação de jovens atuantes e solidários, é preciso, então, pensar o que a escola faz para desenvolver essas juventudes, uma vez que esse perfil esperado não brotará ao acaso sem que a escola se implique nesse processo formativo e desconstrua uma concepção única de estudante, como presente em alguns documentos.

Chamou-nos a atenção também, em nossa leitura analítica, a ambivalência das regras expressas no Regulamento Disciplinar quando esse deseja, ao mesmo tempo, estudantes participativos, proativos e “comportados”. Os documentos que regem a convivência expressam contradições entre o que se diz que se quer para esses jovens e o que se faz para sustentar a direção prescrita. Essas contradições se expressam em muitas situações, a saber:

- no cotidiano, quando, principalmente, demanda-se aos estudantes que guardem silêncio “nas proximidades das salas de aula, laboratórios e bibliotecas da Instituição”, mas não se explicita em que locais é possível fazer barulho (IFPB, 2011, p. 6). E o que é esse “fazer barulho”? Tocar um instrumento nas áreas livres, em uma instituição que possui um Curso 1, é considerado barulho? Por que não se pode portar instrumentos musicais? Convém, nesses termos, indagarmos sobre os estudantes que estamos a idealizar nesse documento;
- quando se faz menção ao dever de “Não utilizar bonés, chapéus, boinas ou assemelhados em sala de aula e laboratórios” (IFPB, 2011, p. 6), esse ponto merece uma discussão especial. É intrínseco aos jovens criar marcas identitárias que os diferenciem, sendo assim, é natural que eles desejem fazer uso de bonés, chapéus, boinas. O uso de turbante, inclusive, pode ser uma forma de marcar a filiação a religiões de matrizes africanas. Daí porque parece contraditório o impedimento do uso desse adereço, tendo em conta que atentaria para a liberdade de expressão desses jovens, já assegurada pelo próprio Regulamento, ao mesmo tempo que também parece contraditório ao não restringir o uso de outros adornos femininos. No caso especialmente dos bonés e boinas, além de os estudantes não poderem fazer uso, observamos que não há restrição para que os adultos o façam;
- quando se espera que os jovens estudantes estejam adequadamente vestidos, qual é a referência? Se essa regra é exigida para os estudantes, deveria haver coerência em se

exigir que os adultos/educadores estivessem igualmente vestidos? Não se pode perder de vista que os jovens que adentram a escola vêm com suas culturas, com seus signos, suas marcas. Assim, a sua indumentária, a sua música, o seu estilo fazem parte de suas expressões culturais. É preciso pensar nisso quando há a intenção de proibir instrumentos musicais, jogos etc. ou a utilização de adereços tipo toucas, bonés, que muitas vezes traduzem, para alguns, um jeito peculiar de ser jovem.

Assim sendo, de acordo com Moura (2012, p. 96):

A escola deve estar preparada para exercer esse papel de educadora para a cidadania. Os educadores, todos nós, devemos conhecer não apenas os conteúdos e currículos que são ministrados em suas salas de aula, mas conhecer os direitos especiais facultados aos jovens pela Constituição e pela legislação nacional.

6.1.2.4 Resolução IFPB/CONSUPER nº 227: a gestão do processo pedagógico

Além do PDI 2015-2019 (IFPB, 2014a), o Regulamento Didático dos Cursos Técnicos Integrados, aprovado pela Resolução IFPB/CONSUPER nº 227, de 10 de outubro de 2014 (IFPB, 2014c), é um dos documentos de referência porque regulamenta como se dá a gestão do processo didático-pedagógico em todos os campi da Rede Federal de Educação Profissional, no Estado da Paraíba, lócus desta investigação.

O Regimento Didático para o Ensino Técnico, na modalidade integrada, é apresentado, em seu Art. 1º, como sendo “um documento de gestão do processo educacional, o qual estabelece as normas referentes aos processos didáticos pedagógicos desenvolvidos por todos os campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB” (IFPB, 2014c, p. 3).

Quanto à estrutura pedagógica e à organização curricular, o Título II desse documento, em seu Capítulo I, “Da Organização Curricular”, apresenta, no Art. 3º, que “a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), na forma integrada, será oferecida aos estudantes que tenham concluído o ensino fundamental, dando-lhes direito à continuidade de estudos na educação superior” (IFPB, 2014c, p. 3).

O Regulamento Didático também preconiza que os cursos, por sua vez, terão por documento norteador, conforme Art. 4º, o PPC, que deverá estar em consonância “com este Regimento, seus documentos complementares (cf. o artigo 2º) e as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE)” (IFPB, 2014c, p. 4).

O Regulamento Didático determina, ainda, em seu Art. 6º, que “os currículos dos Cursos Técnicos, na forma Integrada, devem ser definidos por disciplinas orientadas pelos perfis de conclusão e distribuídas na matriz curricular com as respectivas cargas horárias, propiciando a visualização do curso como um todo” (IFPB, 2014c, p. 3).

Em suma, toda a prática didático-pedagógica docente, no que se refere ao desenvolvimento do currículo, conforme Art. 8º, “deverá ser orientada pelo respectivo Plano Pedagógico de Curso (PPC)” (IFPB, 2014c, p. 4).

Na construção do PPC dos cursos técnicos integrados, adotou-se por referências:

[...] a interdisciplinaridade; a articulação das dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia; a compreensão do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (IFPB, 2015, p. 4).

O Regulamento Didático também previu para os cursos integrados a realização de planejamentos pedagógicos semestrais, por parte das Coordenações dos Cursos, em associação com os setores pedagógicos, conforme § 3º (IFPB, 2014c). Embora essa atividade esteja prevista, não se faz menção a um processo de trabalho capaz de propiciar um liame entre a formação geral articulada com a formação específica, em torno dos princípios de integralidade que deveriam reger tal formação.

Assim, sem a formalização de momentos de encontro, é possível que as arestas entre concepções não possam ser aparadas e que nem se trabalhe em uma perspectiva de afinar a equipe de professores, educadores em geral, de modo a provocar maior substância à formação integral. Pensar essa formação envolve ir além de ventilar a questão da interdisciplinaridade e de discutir quais são as unidades curriculares mais relevantes, por eliminação dos conteúdos curriculares sobrepostos.

É possível que os conteúdos prevalentes nesses novos arranjos sejam relativos às disciplinas da área de exatas ou técnicas, em detrimento de unidades curriculares mais relacionadas às ciências humanas. Não se institucionalizam, por outro lado, espaços potencializadores, necessários à formação humana de jovens estudantes.

Identificamos também que, no § 2º do Regulamento Didático, “considerou-se efetivo trabalho escolar toda atividade realizada em sala de aula e outras atividades didático-pedagógicas que envolvam professor e aluno, com controle de frequência” (IFPB, 2014c, p. 4). Ainda que se considerem, no Regulamento Didático em análise, “outras atividades didático-pedagógicas que envolvam professor e aluno, com controle de frequência”, não parecem ser valorizadas, no cotidiano escolar, “essas outras atividades”. Parece vago quando se colocam, no mesmo lote, “essas outras atividades” sem uma discriminação do que exatamente seriam elas.

Com isso, o currículo parece se perder de uma dimensão viva que deveria ser constituída e alimentada pelas pistas do que os estudantes poderiam fornecer de seus interesses, mesmo fora da sala de aula. Parecem fluidos os tempos-espços que poderiam ser destinados a outras discussões que não fossem a estritamente relacionadas aos conteúdos de sala de aula, mas, precisamente, direcionados ao desenvolvimento da dimensão da sociabilidade.

A despeito dessas grandes lacunas evidenciadas, o documento em análise segue afirmando, em seu § 4º, que “os currículos serão estruturados considerando-se a formação geral e a formação técnica como plenamente integradas do início até o final do curso observando-se, ainda, as determinações do CNCT” (IFPB, 2014c, p. 4).

Enfim, tendo em conta a natureza integrada dos cursos, o Regulamento Didático define, em seu § 5º, a:

[...] carga horária mínima para os cursos técnicos integrados um total entre 3.000 e 3.200 horas dependendo dos respectivos perfis profissionais de conclusão, acrescida da carga horária destinada ao estágio curricular ou, na impossibilidade deste, ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). (IFPB, 2014c, p. 4).

A despeito da extensa carga horária dos cursos integrados e do prazo de quatro anos, não se observam espaços para o trabalho da dimensão da sociabilidade. Ao que parece, o próprio calendário se põe de forma engessada, respaldado pelo Regulamento Didático, de maneira que não se visualiza como matrizes curriculares tão densas, compostas por algumas atividades tão definidas, possam criar espaços para “outras atividades” que pudessem vir a permear a dimensão da sociabilidade, tendo em vista o público juvenil.

No que se refere ao processo educativo, o Regulamento Didático reserva um título, em seu Capítulo I, que trata dos objetivos da Educação Profissional, destacando, mais precisamente no Art. 39, que:

A Educação Profissional Técnica, na forma integrada, tem como objetivo a formação de profissionais habilitados com bases científicas, tecnológicas e humanísticas para o exercício da profissão, numa perspectiva crítica, proativa, ética e global, considerando o mundo do trabalho, a contextualização sócio-político-econômica e o desenvolvimento sustentável, agregando-lhe valores artístico-culturais. (IFPB, 2014c, p. 9).

Nesse fragmento destacado, é possível apreender que a Educação Profissional Técnica, na forma integrada, preconiza uma integralidade de dimensões quando no Regulamento lemos que seus

objetivos dizem respeito à “formação de profissionais habilitados com bases científicas, tecnológicas e humanísticas” (IFPB, 2014c, p. 9).

O Regulamento Didático ainda preconiza que tal formação tem por fim “o exercício da profissão, numa perspectiva crítica, proativa, ética e global, considerando o mundo do trabalho, a contextualização sócio-político-econômica e o desenvolvimento sustentável, agregando-lhe valores artístico-culturais” (IFPB, 2014c, p. 9). Resta-nos saber como que o preconizado enquanto objetivos da Educação Profissional é posto em prática no cotidiano escolar, levando em conta que o exercício profissional, “numa perspectiva crítica, proativa, ética e global, considerando o mundo do trabalho, a contextualização sócio-político-econômica e o desenvolvimento sustentável, agregando-lhe valores artístico-culturais” (IFPB, 2014c, p. 9) é algo que precisa ser construído, e essa construção envolve tempo e espaços apropriados para tal.

Como se trabalha a ética se não se discute a ética das relações que se estabelece nos espaços escolares? Como se estimula essa proatividade se não são desenvolvidas, de forma sistemática, atividades que contribuam para o protagonismo juvenil? Essa dimensão humanística perpassa ou deveria perpassar toda a formação e, para isso, há de se pensar estratégias metodológicas diferenciadas que possibilitem o estímulo à formação humanística.

Convém pensar, ainda, como os jovens estudantes irão ser avaliados em relação à dimensão da sociabilidade, o que se espera dos jovens estudantes e o que é necessário para perseguir os objetivos propostos. Sem que esses indicadores estejam contemplados, a sociabilidade passa ao largo ainda que se preconize a sociabilidade como algo a ser desenvolvido, visto que, de acordo com o Regulamento Didático, em seu Art. 41, “a avaliação do desempenho escolar definirá a progressão regular por ano”, e serão tomados, como critérios de desempenho escolar, os aspectos seguintes, de acordo com o Art. 43:

A avaliação da aprendizagem realizar-se-á através da promoção de situações de aprendizagem e utilização dos diversos instrumentos de verificação, que favoreçam a identificação dos níveis de domínio de conhecimento e o desenvolvimento do discente nas dimensões cognitiva, psicomotora, atitudinal, dialógica, metalinguística e cultural. (IFPB, 2014c, pp. 9-10).

O Regulamento Didático também prevê, em seu Art. 65, que:

[...] quando mais de 30% (trinta por cento) da turma não alcançar rendimento satisfatório nas avaliações bimestrais, as causas deverão ser diagnosticadas, juntamente com os professores em reuniões pedagógicas, para a busca de soluções imediatas, visando à melhoria do índice de aprendizagem. (IFPB, 2014c, p. 14).

Ainda que, do ponto de vista documental, haja a garantia de preservação dos direitos e deveres dos estudantes, não se identificou consonância com a prática. De acordo com as vozes estudantis nos grupos focais, nem sempre ocorreu a identificação das causas dos rendimentos insatisfatórios nem a existência de encaminhamentos que envolvessem resolutividade, recaindo aos jovens a culpabilização pelas dificuldades de aprendizagem que demandariam um acompanhamento mais amigável dos processos de ensinar e aprender, bem como das relações sociais estabelecidas entre os pares.

Dessa forma, uma série de fatores apontados pelos jovens estudantes durante os grupos focais indica, por vezes, o não cuidado com a ambiência e com a promoção de relações sociais entre grupos. Sem estratégias para o desenvolvimento da integração, ocorre um acirramento dos desconfortos e as animosidades entre jovens estudantes, provocando desânimos, desencantamentos e falta de rumo.

Ainda que, no Regimento Didático, a frequência mínima de 75% seja tomada como um dos critérios essenciais para a realização da avaliação final, chamou-nos a atenção, durante as sessões de observação, a quantidade de estudantes do ETIM no pátio e no hall de entrada, mesmo durante os horários de aulas, sem a abordagem de nenhum adulto. É como se houvesse um dissenso em relação à importância da frequência e o que está posto nos documentos institucionais, ainda que, ao final no ano letivo, o critério de assiduidade seja levado em conta.

Assim, mesmo que haja dispositivos que oportunizem condições aos estudantes de terem novas chances de reaver suas notas, de forma a serem reconduzidos no curso de escolha, não parece existir um acompanhamento sistemático, a contento, dos jovens estudantes que resvalam na caminhada ou que seguem trajetórias não lineares e distintas das idealizadas por docentes e demais educadores.

A análise do Regulamento Didático nos faz pensar sobre o quão é significativo o acesso dos estudantes a uma Instituição de Educação Profissional e o quanto os sonhos, vislumbrados pela entrada de muitos deles, podem ser desconstruídos se, ao longo da trajetória, nem sempre linear de alguns, não houver, de forma sistemática, um acompanhamento mais de perto, inclusive das razões para o acúmulo de faltas e baixo rendimento.

Além disso, não observamos no cotidiano estratégias para fazer os jovens se encantarem com o processo de aprender, para resgatar o lugar de pertença por meio do diálogo, com suas dificuldades, possibilidades e com a abertura de caminhos que os façam sustentar suas escolhas de seguir em um processo formativo. Nesse sentido, a sociabilidade poderia ser uma aliada, permitindo que os estudantes criassem adesão à escola, às aulas e aos grupos de fortalecimento.

6.1.2.5 Projeto Político Pedagógico e as intencionalidades formativas

A LDB – Lei nº 9.394/1996, em seu Art. 12, inciso I, prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996a). Assim posto, a Instituição deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa, de forma que o conjunto de inter-relações e de responsabilidades se materialize.

Por esse enquadre, o PPP se constitui em um “documento orientador da ação institucional no qual se registram as metas a atingir e as opções estratégicas a seguir, em função do diagnóstico realizado, dos valores definidos e das concepções teóricas escolhidas” (IFPB, 2014b, p. 43). Aqui, abre-se um parêntese para chamar a atenção ao fato de que a denominação do termo referente ao Projeto Político Pedagógico (PPP) não se encontra estabilizada nos documentos institucionais, podendo, algumas vezes, ser referido também como Projeto Político Institucional (PPI), tratando-se, no entanto, do mesmo documento.

A elaboração do PPI pressupõe uma construção democrática que prevê a participação de todos os segmentos como forma de “definir o papel social e estratégico da instituição na educação e organizar suas ações para atingir os objetivos a que se propõe, ordenando e norteando o cotidiano institucional” (IFPB, 2014b, p. 38). De acordo com o próprio documento, o PPI se apresenta como pedagógico quando “oportuniza a reflexão sistemática, dando sentido e rumo às práticas educativas, contextualizadas cultural e socialmente” (IFPB, 2014b, p. 38).

Ainda que o documento ressalte a participação de todos os segmentos, conclui que “as trajetórias e decisões referendadas pela instituição são político-pedagógicas, pois refletem as orientações assumidas pelos seus profissionais” (IFPB, 2014b, p. 43). Evidencia-se, assim, pouca expressividade nos documentos no que se refere a uma explicitação de como seria essa participação de todos os segmentos, nomeadamente, os segmentos juvenis do ETIM. Embora o documento esteja alinhado às diretrizes nacionais, não há uma alusão propriamente dita à sociabilidade das juventudes.

6.1.2.6 Reflexão sobre o processo de ensinar e aprender via Conselho de Classe

O Regulamento do Conselho de Classe dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (IFPB, 2017) da Instituição em tela tem seu texto aprovado por meio da Resolução nº 153-CS (Conselho Superior), conforme anexo dessa Resolução. Integra, institucionalmente, o conjunto de

documentos que balizam o Ensino Médio Integrado e, por essa razão, é um dos documentos a ser analisado do ponto de vista documental nesta investigação.

O Capítulo I desse Regulamento dispõe sobre suas finalidades, esclarecendo que essa instância se encontra prevista no Regulamento Didático e se constitui em um [...] espaço destinado à investigação, à reflexão e ao redimensionamento das ações do processo de ensino-aprendizagem, a partir da análise do desempenho dos discentes, do diagnóstico das dificuldades e da autoavaliação das práticas docentes, visando à melhoria da qualidade de ensino e do sucesso educacional. (IFPB, 2017, p. 1).

O presente documento indica, ainda, que o Conselho de Classe funciona como uma instância legitimadora de discussão e avaliação do desenvolvimento dos jovens estudantes quanto ao aproveitamento individual e coletivo. Seus objetivos são esclarecidos no Capítulo II, mais precisamente no Art. 2, ao elencar as seguintes ações:

São objetivos das reuniões de Conselho de Classe: I – Ao final de cada bimestre: a) Analisar, de forma sistêmica, o processo de ensino-aprendizagem com o intuito de diagnosticar as dificuldades presentes neste processo; b) Analisar e discutir o desempenho acadêmico dos discentes, nos aspectos qualitativo e quantitativo, apontando as medidas para a superação das dificuldades diagnosticadas; c) Promover a autoavaliação das práticas docentes envolvidas no processo de ensino aprendizagem; d) Sugerir medidas alternativas que visem à melhoria da aprendizagem, da relação professor/discente, da relação discente/discente e dos problemas específicos da turma; II – Após a avaliação final: a) Analisar, coletivamente, o percurso escolar do estudante que fez prova final, e deliberar, de forma soberana, sobre sua aprovação, progressão parcial ou retenção. (IFPB, 2017, p. 1).

O Regulamento do Conselho de Classe realça a importância dessa instância colegiada, constituinte da organização escolar, que apresenta o papel de vislumbrar caminhos para a resolução dos problemas de aprendizagem apresentados pelos jovens estudantes, no entanto, não tem em si a garantia de modificar, de forma resolutiva e sistemática, o resultado dos insucessos.

Tendo em vista seu teor democrático, a Resolução apresenta-se coerente com os demais documentos nacionais e institucionais que reiteram, também, processos dessa natureza, prevendo a participação de diversos segmentos na composição das reuniões do Conselho de Classe, conferindo a essa instância uma natureza democrática que oportuniza o conhecimento da realidade dos jovens estudantes citados, a avaliação do desenvolvimento e a revisão da própria prática docente. Daí porque

o Regulamento do Conselho de Classe se revela como uma autoridade potente, todavia, um documento norteador é apenas um documento norteador.

Os avanços institucionais assegurados por intermédio da existência de dispositivos desse teor, os quais resguardam a participação, o protagonismo juvenil e os espaços de discussão, não excluem a necessidade de um delineamento sistemático de intervenções que permitam o monitoramento dos resultados atingidos após cada Conselho.

Assim, a participação ampliada de diversos atores nas reuniões do Conselho de Classe, entre os quais os coordenadores de cursos, os professores, os técnicos e os representantes de turma, finda por possibilitar a criação de um momento coletivo de discussão acerca dos jovens estudantes. Ao que parece, as reuniões do Conselho de Classe se constituem em um raro momento no qual os educadores se debruçam, ao longo do bimestre, sobre a prática docente, sobre a realidade dos jovens estudantes e sobre a dinâmica relacional de ambos no cotidiano da escola.

Enquanto competência do Regulamento do Conselho de Classe, o Capítulo IV, Art. 4º, destaca:

II - Analisar o desempenho escolar da turma, através das fichas de acompanhamento, do boletim escolar, dos registros dos núcleos de aprendizagem e dos registros dos Conselhos de Classe, considerando os seguintes aspectos: a) Relações didático-pedagógicas e socioafetivas diagnosticadas no processo de ensino aprendizagem. (IFPB, 2017, p. 2).

O Regulamento parece explicativo em relação ao conjunto de atribuições que lhe competem. No entanto, cabe nos indagarmos sobre a fidedignidade de algumas dessas avaliações e dessas análises presididas pelo Conselho, tendo em vista que nem sempre há um acompanhamento prévio para se avaliar o estudante. As sessões de observação do cotidiano escolar, em contrapartida, revelaram que um grande quantitativo de estudantes permaneceu no hall e/ou no pátio, não sendo registrada a presença de qualquer educador para tomar conhecimento do que se passava com eles.

Esse documento se refere, ainda, às atribuições do Conselho, elencando suas diversas incumbências, conforme citado no Capítulo IV, Art. 4º (IFPB, 2017), porém o papel do presente documento se esmaece pelo fato de não serem trabalhadas, previamente, as condições capazes de evitar que os jovens estudantes esbarrem em situações insolúveis.

O documento analisado menciona, também, como sendo da competência do Conselho de Classe a “análise do desempenho escolar da turma”, considerando “as relações didático-pedagógicas e socioafetivas diagnosticadas no processo de ensino-aprendizagem”, e, mais além, faz jus ao “relacionamento interpessoal” (IFPB, 2017, p. 2). Parece haver, documentalmente, uma preocupação com tais aspectos. Se essa preocupação parece importante e é exaltada no documento, ela não se

mostra presente no cotidiano do processo formativo dos jovens estudantes, nem se evidenciam, até o momento desta análise, outras estratégias que pudessem dar conta desses aspectos referentes aos “relacionamentos interpessoais”, ficando à mercê de uma interpretação subjetiva dos presentes, sem que a sociabilidade possa ser tratada e articulada com as demais dimensões inerentes ao processo formativo no cotidiano como um todo.

A participação estudantil nas reuniões do Conselho de Classe enquanto representação de turma, prevista no Art. 9º do Regulamento dos Conselhos de Classes (IFPB, 2017), permite iluminar o processo de ensino-aprendizagem à luz do segmento juvenil, na medida em que confere aos jovens estudantes uma aprendizagem democrática. Todavia, o amadurecimento dessas relações coletivas deveria perpassar todo o processo formativo, expandindo-se para além do prescrito.

6.1.2.7 Algumas considerações

A sociabilidade entooou como um mantra em meio a tantos documentos ao realizarmos a análise dos documentos nacionais e institucionais, pelo receio de nos perdermos de um de nossos objetivos de pesquisa, que consiste em “analisar como o currículo do ETIM, em seus documentos oficiais, preconizava a formação para a sociabilidade dos jovens estudantes em uma instituição de Educação Profissional da Paraíba”.

Durante essa análise documental, um passeio pelo arcabouço legislativo que ampara o ETIM permitiu-nos tecer algumas considerações. A legislação analisada revelou que o processo democrático, instituído com a Constituição Cidadã, foi acompanhado pela compreensão de que o direito à educação deveria ser estendido a todos, ampliando a responsabilidade do Estado em ofertar uma educação pública de qualidade, comprometida com a defesa dos direitos humanos.

Essa perspectiva, a despeito de suas contradições e de seu movimento ziguezagueante, fruto dos recuos e avanços do processo democrático no país, permitiu que a sustentação ao processo de ampliação do acesso à escola dos segmentos excluídos ganhasse corpo. Se a educação propedêutica até então era destinada às elites e a formação técnica aos filhos da classe trabalhadora, com a democratização da sociedade, o movimento em defesa de um processo formativo, descolado dos interesses de mercado, avançou, abrindo espaço para a aposta em um processo formativo inclusivo, capaz de contemplar outra visão de mundo e de sociedade.

O emprego da Constituição Cidadã como ponte de corte nessa análise compreensivista e interpretativa (Minayo, 2014) dos documentos nacionais e institucionais possibilitou evidenciarmos o compromisso com as políticas públicas, a partir da redemocratização do país, refletindo na lógica

interna de alguns documentos produzidos e na existência de um fio condutor que desse uma direção ao arcabouço legislativo, de modo a tecermos um corpus.

Se, por um lado, alguns desses documentos refletiram um avanço na direção de uma educação progressista, por outro, evidenciaram a dualidade de classe e educacional. Essa dualidade é reflexo da condição histórica experimentada por alguns jovens, espelhada em alguns documentos, tendo em vista que, historicamente, “a educação dos filhos das classes trabalhadoras tem sido negligenciada, longitudinalmente, em favor da conformação ao mundo do trabalho” (Bezerra, 2013, p. 112).

Por conta das contradições e dualidades percebidas nos documentos analisados, identificamos, no conjunto de documentos nacionais, um avanço rumo à aposta no ETIM enquanto proposta de formação integral dos jovens educandos, capaz de contemplar a pluridimensionalidade. Marcadamente, alguns documentos se mostram como estratégia de ação política e de transformação social (Pacheco, 2011, p. 16), na medida em que respaldam:

Um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social.

Apesar de a maioria dos documentos oficiais orientar o ETIM em uma perspectiva de formação integrada, esse caminho não se evidenciou tão claramente em todos os documentos, revelando distintas apostas.

A compreensão de alguns documentos analisados, por vezes, tratou os jovens enquanto uma categoria única, um bloco monolítico, não por juventudes, como sustenta Bourdieu (1983), sem considerar os distintos determinantes sociais a que estão sujeitos, como se todos os jovens que adentrassem o ETIM tivessem as mesmas igualdades de oportunidade. É esse movimento que transparece nas entrelinhas, na direção tão somente dos interesses de mercado.

A despeito da disputa de interesses presente nos documentos, identificamos, também, por meio da análise documental, a existência de uma abordagem diferenciada da organização curricular do ETIM, o que faz eco a alguns autores mais progressistas no campo educativo (Pacheco, 2011). Essa abordagem do currículo enquanto proposta formativa prenuncia uma perspectiva integradora, apontando um novo horizonte para a Educação Profissional ao se vislumbrarem espaços de articulação entre a cultura geral e a profissional.

Em outras palavras, não caberia à Educação Profissional e Tecnológica o distanciamento do humano, tendo em conta o trabalho enquanto categoria intrínseca à humanidade. Daí porque o processo formativo deverá acontecer por intermédio de um rol de experiências e conhecimentos que se estabelecem por meio das relações sociais e produtivas. Nesse sentido, a educação para o trabalho alarga os horizontes humanos ao respeitar a integralidade do ser e ao apostar no “desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação” (Pacheco, 2011, pp. 29-30).

Os documentos do período, em sua maioria, apontam para uma proposta educacional dirigida para a construção de uma sociedade para todos, apoiada em preceitos democráticos, inclusivos, social e ambientalmente sustentáveis, conforme ilustrado no fragmento que se segue:

Os Institutos Federais, em sua concepção, reúnem trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que, necessariamente, devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico das sociedades. As novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. (Pacheco, 2011, pp. 29-30).

No entanto, a compreensão do arcabouço legislativo nacional e institucional referente ao ETIM permitiu-nos problematizar o cotidiano, lançar críticas, marcar as contradições, os dissensos e avanços. Não se trata, pois, de “jogar o bebê com a água do banho”, como se costuma dizer popularmente. É preciso admitir a grandiosidade dessa proposta de formação integral construída nesse período. Porém há também de se admitirem as lacunas existentes que fragilizam esse modelo formativo, visto que são as pessoas que fazem uma dada proposta engrenar ou não.

Por mais que haja estrutura física, sem o humano não podemos falar de formação humana. É como se fosse “casa de ferreiro, espeto de pau”, de acordo com o ditado popular. É somente uma organização curricular, em uma perspectiva humana, que permite o acolhimento das necessidades e dos sentidos atribuídos pelos jovens à sociabilidade.

A lacuna presente se mostra no sentido de não identificarmos nos documentos dispositivos que permitam a construção de um elo entre o que se encontra previsto oficialmente, no que diz respeito ao segmento juvenil, e o cotidiano, de forma sistematizada.

Entre os documentos institucionais, o que mais nos chamou a atenção foi, sem dúvida, o Regulamento Disciplinar. Destacadamente, elencamos alguns trechos desse documento pelo fato de abordarem a gestão das relações sociais e os acordos de convivência e deixarem transparecer muitas fragilidades e contradições que impactam na produção de um currículo oculto.

Nesse sentido, de acordo com a perspectiva histórico-cultural vygotskiana, cabe à escola o papel de sistematização de conhecimentos, historicamente acumulados, pela espécie humana, ou seja, “na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extra-escolar, são sistematizadas, têm uma intencionalidade e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado” (Rego, 1995, p. 104). Essa autora, ao discutir a obra de Vygotsky, reitera que a escola não só deverá partir do conhecimento que o estudante “traz em seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas ‘teorias’ acerca do que observa no mundo” (Rego, 1995, p. 108), mas ir além, no sentido de provocar a ampliação desses conhecimentos prévios, permitindo aos estudantes amadurecimento e avanço para a existência humana.

Admitimos essa ideia ao reconhecermos a existência de outra ordem de conhecimento que precisa ser levada em conta e articulada à formação, conhecimentos acumulados previamente, sem os quais não estaríamos oportunizando o acolhimento desses jovens que adentram a escola com trajetórias de vida tão distintas e peculiares. Assim, se a nossa intenção enquanto educadores é a de nos ocuparmos verdadeiramente com o processo de educar, “a socialização cultural promovida pela a Escola deve ter por substância a Cultura dos Direitos Humanos” (Calissi & Silveira, 2012, p. 12).

A compreensão de que os jovens têm especificidades e se desenvolvem de forma diferenciada dos adultos requer a presença de condições para que esse desenvolvimento aconteça em todas as suas dimensionalidades e requer, ainda, a preservação de determinadas condições, por intermédio de um cuidado integral que garanta espaços pedagógicos, de convivência, de lazer, de cultura, de esporte e de saúde.

É preciso, portanto, considerar todos como sujeitos de dignidade e de direitos. Os jovens, os adolescentes não podem ser tratados como “adultos em miniatura”, condição atribuída no século XIII, conforme destaca Coll, Palacios e Marchesi (1995), uma vez que, naquela época, não havia distinção entre adultos e crianças, na medida em que elas eram submetidas à mesma condição dos adultos por meio de trabalhos insalubres e de condições inadequadas.

Em suma, mesmo alguns documentos, como o PDI (2014) e os PPCs (2015, 2019), preconizarem a expectativa de uma formação que considere as juventudes em suas diversas inserções sociais e culturais, identificamos reiterados hiatos e contradições na formação proposta formalmente para o ETIM, quando se impõe na prática outro currículo a despeito de os jovens tentarem informalmente desenhar uma nova configuração curricular, fruto de suas necessidades e desejos.

Ainda que alguns documentos façam alusão à formação humana, pressupondo uma valorização da sociabilidade, não encontramos, explicitamente, alusão a como deveria ser desenvolvida tal formação cidadã, quando sabemos que um processo formativo dessa natureza poderia ser o mote para se possibilitar a amplitude da convivência e deveria funcionar enquanto ferramenta para a inclusão na escola e na própria sociedade.

Não evidenciamos, em contraposição, por meio das observações e relatos dos estudantes, uma sistemática de acompanhamento articulada entre os diversos segmentos juvenis presentes na escola. Mesmo que os documentos analisados enalteçam o preparo para a cidadania, parece lacunar quanto ao acompanhamento desses jovens estudantes, que deveria ser uma empreitada institucional, articulada entre professores, representantes das equipes da COPAE, COPED e CAEST, DAEST e educadores em geral.

Não fica claro, ainda, como deveriam acontecer as propostas de intervenções para a mediação de conflitos por parte dos representantes estudantis, mesmo quando identificamos nos documentos referência ao papel dos representantes estudantis enquanto mediadores das relações entre os pares, cabendo-lhes “propor ações para resolução das demandas” (IFPB, 2017, p. 3). As observações e relatos dos estudantes reiteram essa lacuna quando não reconhecem um acompanhamento articulado entre os diversos segmentos que deveriam se ocupar dos jovens estudantes.

Ainda que os Projetos de Cursos, em análise, permaneçam em vigência, as alterações nas cargas horárias, propostas por ocasião do processo de revisão dos PPCs, não deveriam perder de vista os distanciamentos provocados nas finalidades formativas dos cursos do ETIM, ao se tentar um simples ajuste às expectativas de mercado, em detrimento de finalidades formativas capazes de abarcar as necessidades dos jovens na perspectiva de uma formação integral.

Enfim, as intenções formativas postas para o ETIM e apreendidas por intermédio da análise documental possibilitaram-nos uma reflexão sobre o currículo, de fato encontrado, levando-nos ao estabelecimento de uma analogia entre a organização curricular e o conto de fadas da Cinderela. Identificamos, assim, uma ânsia por parte de alguns educadores em fazer com que todos os conteúdos coubessem em uma proposta curricular. Porém, a exemplo do conto de fadas, as aspirantes a princesas tentavam corresponder à medida do sapatinho de Cinderela, ignorando o mal-estar causado pela exigência de conformidade dos pés ao calçado.

Ainda por analogia, algumas unidades curriculares tendem a ser suprimidas ou fundidas, em função da hierarquização atribuída ao conhecimento, dentro de uma lógica de que existiriam conhecimentos mais relevantes que outros. No entanto, não parece haver um aprofundamento das

implicações que envolveriam a tomada de decisão em relação à seleção de unidades aferidas, considerando que o modelo de formação está para além de um mero elenco de disciplinas, mas precede finalidades e objetivos.

Essa reflexão, todavia, parece pertinente a partir da discussão de resultados da análise documental, no contexto dessa investigação que aborda juventudes, sociabilidade e currículo do ETIM, no momento em que a Instituição se propõe a condensar a carga horária de alguns cursos do ETIM em três anos em vez de quatro.

Do ponto de vista operacional, a revisão das cargas horárias dos cursos demandaria uma exaustiva discussão, prenunciada pelo aprofundamento dos princípios norteadores do ETIM. Significa dizer que não se trata de passar o curso de quatro anos para três, haja vista que os cursos até poderiam ter uma carga horária e duração mais extensas e não corresponderem, necessariamente, aos princípios de uma educação integral, presentes em sua gênese.

A tomada de decisão em relação a essa matéria constitui-se um processo complexo, visto que condensar as cargas horárias dos cursos não se processa pela mera retirada ou preservação de unidades curriculares, requerendo uma compreensão e afinamento das equipes em torno da questão: “para que um Ensino Médio Integrado?”. O não aprofundamento dessa questão de base resulta na dificuldade em uniformizar a duração dos cursos, preconizando-se, na atualidade, por meio de alguns PPCs, cursos com a duração de três anos e outros, de quatro anos, sem a compreensão do conhecimento enquanto totalidade.

O forte impacto que uma organização curricular densa poderá gerar na vida dos estudantes quando alguns jovens não conseguem prosseguir em suas trajetórias de estudo e vida é imensurável – perda institucional, pelo não atendimento do propósito da instituição de incluir socialmente, enquanto missão intrínseca aos Institutos Federais, e de fazer os jovens estudantes avançarem na sistematização do conhecimento a partir de suas vivências prévias. Daí a grande relevância de atentarmos para o currículo dessa formação, levando-se em conta o quanto a organização curricular poderia ser potencializada se concedêssemos abertura para a articulação da sociabilidade como dimensão do processo formativo.

6.1.2.8 Recomendações/Sugestões

A partir do conhecimento produzido pela análise documental, pudemos identificar algumas recomendações/sugestões, a saber:

- favorecer a articulação dos grupos de amigos e colegas parece exercer um papel importante para suavizar a travessia dos jovens pela escola, na medida em que os afetos e apoios escolares lhes conferem novas perspectivas;
- propor um projeto de acompanhamento dos jovens estudantes que contemple o desenvolvimento pedagógico, psicossocial e de uma formação cidadã;
- conhecer o repertório cultural dos jovens estudantes;
- abrir espaço nos currículos para uma efetiva formação humana que abarque o desenvolvimento da sociabilidade na escola;
- propor a retomada dos documentos balizadores do ETIM por intermédio de momentos formativos que envolvam a gestão e o conjunto de docentes e técnicos para se avivarem as finalidades da formação, preconizadas para o ETIM, e fazer ligação com a prática pedagógica.

6.2 Sobre a apresentação e discussão das observações

Conforme já explicitado, a observação foi uma das técnicas de recolha de dados utilizada nesta investigação que nos permitiu, dada à natureza de nosso objeto, identificar as experiências de sociabilidade vivenciadas entre os jovens estudantes do ETIM no quotidiano de uma Instituição de Educação Profissional da Paraíba, no Brasil.

Assim, ao tecermos a compreensão das experiências de sociabilidade desses jovens estudantes nos espaços escolares por nós observados, tivemos que nos ater, como diz Vianna (2007, p. 12), que “ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos”.

Levamos também em conta o que afirma Estrela (1994, p. 128) ao considerar que “nunca é demais sublinhar a importância que assume a observação dos comportamentos nos processos de ensino e aprendizagem”. Ainda segundo a autora:

[...] não existem antagonismos entre a valorização das linhas de investigação quantitativa (a desenvolver numa primeira fase de levantamento de dados de ordem estrutural), o aproveitamento de métodos e de análise qualitativa (a utilizar, preferencialmente, no registro e controlo de dados de ordem dinâmica) e o recurso a interpretações fenomenológicas (na fase final de construção do conhecimento do real). A unidade da Ciência não é um dado apriorístico, é uma construção constante em ordem a uma progressiva operacionalização de conceitos e práticas. (Estrela, 1994, pp. 259-260).

Enquanto técnica de recolha de dados, a observação nos possibilitou ainda a produção de um corpus, registro do quotidiano escolar dos jovens à luz de nossos pressupostos teórico-metodológicos. Convém destacar, como afirmamos anteriormente, que assumimos o currículo a partir da perspectiva pós-crítica, mais precisamente, dentro da abordagem dos estudos culturais, tendo em vista o relevo dado à questão dos sentidos, dos significados, das identidades, das subjetividades e das linguagens. Assim, temos por mote a diversidade cultural e a condição heterogênea que se imbricam nas juventudes como forma de pensar o currículo, as sociabilidades e as práticas/experiências educativas no contexto do ETIM.

Metodologicamente, adotamos Magnani (1996) como estratégia elucidativa para a compreensão dos espaços observados, ao levar em conta o diálogo entre as noções de “cenário”, de “atores” e de “*script*”. O autor propõe que se delimite inicialmente o “cenário” que irá se estudar, como forma de “identificar marcos, reconhecer divisas, anotar pontos de intersecção” (Magnani, 1996, p. 37). Propõe, ainda, que se considerem não apenas os equipamentos e a estrutura física, mas a prática desenvolvida pelos atores que ocupam esses espaços. Sugere, também, que se identifiquem “os tipos”. E, ao trazer a noção de “*script*”, define-o como o “conjunto de regras que os atores seguem nesse cenário [...] são essas regras que dão significado ao comportamento e através delas é possível determinar as regularidades, descobrir as lógicas, perceber as transgressões e os novos significados” (Magnani, 1996, p. 38).

Desse modo, a observação, aliada à análise documental e aos grupos focais, constituiu-se em uma técnica essencial por nos fornecer indícios sobre como a escola é ocupada pelos jovens estudantes ao criarem espaços de sociabilidade. Dito melhor, o que esses espaços observados nos sinalizam acerca da sociabilidade desses jovens estudantes tem a ver com a consideração de Pais (2003, p. 118) quando sustenta que “as culturas juvenis, para além de serem socialmente construídas, têm também uma configuração espacial”.

6.2.1 O lugar da investigadora no campo

Nesses espaços de observação, a presença estranha e, ao mesmo tempo, também familiar da investigadora, tendo em vista a nossa inserção institucional, contribuiu para que os jovens estudantes se sentissem à vontade em apresentar suas próprias observações depois de se assegurarem de que estávamos fazendo uma pesquisa sobre juventudes e sociabilidade no currículo do ETIM. Dessa forma, as observações realizadas foram acrescidas por alguns depoimentos espontâneos dos estudantes, em campo, que engrandeceram a nossa compreensão sobre a dinâmica interativa desses jovens.

Ainda, tivemos o cuidado de não sermos invasivos, deixando demarcado um enquadre capaz de permitir uma aproximação respeitosa que pudesse garantir uma ambiência favorável entre pesquisador-pesquisados. Assim, esses depoimentos vieram a enriquecer nossas categorias de análise, como uma forma de captarmos a vivência no espaço, do lugar ocupado por esses jovens, por intermédio da descrição dos arranjos estabelecidos entre eles.

Além da compreensão acerca da boa distância ou proximidade que deveríamos guardar nesses espaços, o campo nos remeteu ao processo de fotografar. Por analogia, no processo da pesquisa, por mais que se detenha em um foco, o olhar curioso faz tudo entrar. Confunde-se continente e conteúdo. O conteúdo desafia os conceitos e passa a ser continente. Igualmente ocorre no processo de fotografar, quando as cenas menos elegíveis, muitas vezes, guardam as melhores informações, e é preciso estar aberto para registrá-las. Como bem disse o fotógrafo português/paranaense Azevedo (2018), em um vídeo postado no YouTube, intitulado “No Olhar”: “a melhor fotografia, invariavelmente, é aquela que não fiz, guardo na alma e no olhar”.

Sendo assim, o processo de observar, na pesquisa, traz e trai conceitos, porque, mesmo quando o nosso olhar elege, sempre deixará uma “diversidade de cenas” de fora ao tomarmos a decisão do que deveria ser registrado no processo de observação. Essa difícil tarefa exige sensibilidade e clareza de onde se quer focar. Provavelmente, muitas coisas interessantes ficarão de fora, pela impossibilidade de satisfazer a “diversidade das cenas”, comprimindo páginas, suprimindo um mundo elegível. No entanto, esse exercício permite-nos, mesmo com limites, olhar para os nossos objetivos de pesquisa e, ao mesmo tempo, estar abertos, atentos ao inusitado, ao que já estava ali, mas ainda não fora visto.

6.2.2 A função que os lugares ocupam

Para fins de observação, elegemos por lugares a serem observados, também já dito anteriormente, o hall de entrada e o pátio, ambos da instituição lócus da pesquisa. Ainda que tenhamos registrado a escola como “lugar de encontro” (Dayrell, 2001b), por meio da tessitura de laços afetivos entre pares, percebemos uma apropriação diferenciada de determinadas “regiões” pelos jovens estudantes, como se os espaços falassem da própria ligação afetiva que estabelecem com esses cantos, como se a ocupação desses espaços fosse também uma forma de marcar a existência/resistência no próprio território e uma forma peculiar de se vincularem à escola. Isso explica, talvez, em parte, porque alguns estudantes preferem um espaço de sociabilidade a outro.

A escolha desses espaços de sociabilidade tomados para observação, dentre outros existentes na escola, deu-se em função da grande procura deles pelos estudantes, marcados por dinâmicas que se mostravam a olhos vistos. Além do que, muitas das queixas acerca dos jovens estudantes, endereçadas às equipes de acompanhamento, faziam alusão ao hall de entrada e ao pátio enquanto espaços concorrentes às salas de aula.

Antes de adentrarmos o corpus das observações realizadas, convém uma breve reflexão sobre a função que os lugares ocupam. Ao admitirmos que os espaços falam e não são simples espaços, ampliamos as possibilidades de entender os significados que subjazem à escolha dos jovens estudantes por certos lugares de convivência no cotidiano escolar, o que nos traz subsídios para ancorar a nossa intencionalidade de compreender a sociabilidade desses jovens no lócus desta pesquisa.

Por isso, lançamos mão de Goffman (1993), quando nos chama a atenção para a função que ocupam determinados lugares, definindo o que seriam “regiões de fachadas, traseiras ou bastidores”. Segundo o autor (Goffman, 1993, p. 130), “se tomarmos um desempenho determinado como ponto de referência, será, por vezes, conveniente empregarmos o termo ‘região de fachada’ para designarmos o lugar onde o desempenho é representado”.

O comportamento nessas regiões pode levar em conta as exigências de decoro, como afirma Goffman (1993, p. 133) ao considerar que nessas regiões “as regras e regulamentos não são abertamente infringidos”. Em outras palavras, esse autor acrescenta que, mesmo quando se formula a expectativa de determinado comportamento para certos lugares,

[...] os indivíduos podem transformar em bastidores toda e qualquer região. Por isso vemos, em numerosas instituições ou organizações, os atores tomarem conta de uma parte da região de fachada e, passando a agir nela de maneira informal, isolarem-na simbolicamente do resto da fachada. (Goffman, 1993, p. 155).

Assim, mesmo que os lugares demarcados possam assumir determinadas funções, não podemos cristalizá-las. Entretanto, será por intermédio da observação que as distintas regiões podem ser apreendidas em suas especificidades nesse espaço escolar.

6.2.2.1 Primeiras impressões do hall de entrada

O hall de entrada pareceu-nos também como um espaço aglutinador dos estudantes de vários cursos, mesmo que nesse local as interações tenham acontecido de forma mais comedida em relação às que aconteciam em outros espaços, como no pátio, por exemplo. No hall de entrada, fala-se menos alto e os estudantes se mostram pouco efusivos, ainda que alguns pareçam se sentir mais à vontade, jogando Uno¹¹ em pequenos grupos, deitados pelo chão, sozinhos, abraçados ou sentados em alguma poltrona para manusear o celular, fazer alguma refeição ou até mesmo dormir.

Esse parece ser um espaço muito rotativo, porque, em função da proximidade do bloco de aulas, rapidamente é ocupado por novos estudantes, os quais se revezam a depender do horário. O hall de entrada causou-nos a impressão de ser um lugar de passagem, expressão utilizada por Augé (1994) ao se referir aos “não lugares” que se configuram no vai e vem de passageiros nos aeroportos, rodoviárias, estações, ainda que algumas pessoas permaneçam no “saguão” por maior ou menor tempo.

Esse espaço do hall de entrada também nos lembrou das “salas virtuais de bate-papo”, nas quais, a qualquer momento, poder-se-ia entrar, sair ou até mesmo dar uma “espiadinha” rápida ou simplesmente passar sem interação. O hall nos transmitiu ainda a ideia de que ali as pessoas estariam acompanhadas e, ao mesmo tempo, sós, uma vez que, apesar de muitos passantes, as atividades eram quase sempre individuais e de interações mínimas, com algumas exceções.

Nesse espaço também observamos que os jovens estudantes sempre estavam à espera: de alguém que os apanhasse, de algum professor, de alguma aula, da abertura do protocolo ou de alguma informação. Contudo, alguns pareciam ter assento cativo, especialmente no chão, e ali permaneciam por muitos horários e dias da semana consecutivos, sem que nenhum adulto os interpelasse. A situação de colocar-se à espera de que algo venha a acontecer, experimentada por muitos estudantes, parece objetificá-los, visto que os faz renunciar a um comportamento autônomo, protagonista e responsável.

A observação revelou que a ocupação do hall de entrada se dava, especialmente, por estudantes de determinados cursos. Notamos, contudo, a passagem de diversos outros estudantes, de adultos, de professores, de técnicos e de servidores em geral. Nessas travessias, ninguém sabia ao certo quem era quem. Não percebemos distintivos que identificassem os professores, os estudantes,

¹¹ Uno é um jogo de baralho constituído por cartas nas cores vermelha, amarela, azul e verde. O objetivo é ficar sem nenhuma carta nas mãos.

os servidores ou os passantes, exceto o fardamento dos jovens do ETIM, que os diferenciava, já que a utilização desse espaço coletivo se encontrava destinada à comunidade acadêmica em geral. Às vezes, esse espaço era atravessado por algum adulto, trajando boné ou chapéu, o que parecia contraditório com as regras postas para os jovens estudantes, descritas no Regulamento Disciplinar (IFPB, 2011), que os impediam de portar esses adereços.

Observamos ainda que, em certas situações, a utilização do hall de entrada era destinada à realização de alguma atividade institucional, como celebração de datas comemorativas, homenagens a servidores aposentados, apresentações musicais etc. No entanto, na maioria das vezes, o lugar era ocupado por estudantes, para dormir, almoçar, fazer tarefas de última hora, namorar, jogar, ler, mas, prioritariamente, usar o celular e descansar.

De uma maneira em geral, nesse espaço-tempo de observação, a nossa presença passou um tanto despercebida e indiferente aos jovens estudantes, os quais pareciam muitíssimos concentrados em seus celulares, sem que tenham tido qualquer curiosidade despertada ou desejo maior de interação.

● Estrutura física do hall de entrada

O hall de entrada é um espaço coberto e com formato em “L”, possui uma porta principal que permite o adentramento dos jovens estudantes, porém, à esquerda de quem entra, apresenta também uma porta que faz comunicação com o pátio e outros setores. Nesse mesmo lado, apresenta outra porta, a qual dá acesso ao auditório, e uma janela grande de vidro para atendimento ao protocolo. À direita, possui mais duas portas, uma que dá acesso à escadaria do bloco de aulas e outra que faz ligação com o “cafezinho”. Ainda que, na passagem de acesso às escadarias do “bloco de aulas”, esteja escrito: “acesso para servidores”, todos passam por ali, denotando que esse indicativo não tem funcionalidade.

Sobre a ambientação do hall de entrada, registramos a existência de uma cadeira de rodas à entrada, destinada aos estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida. Havia dois sofás, sendo um grande e um pequeno, e uma galeria na parede com as imagens de todos os reitores. Chamou-nos a atenção, nessa galeria de fotos, durante o período de observação, a inexistência, ao longo de anos, de alguma figura feminina que tenha ocupado tal cargo, o que demonstra uma cultura marcada pelo olhar patriarcal. Extensivo ao hall de entrada, havia a entrada propriamente dita, com uma porta larga e dois banquinhos em suas laterais, com vista para o jardim/estacionamento.

● **A territorialização dos espaços escolares pelos jovens**

Ainda que Goffman (1993) traga uma contribuição no sentido de favorecer a nossa leitura dos espaços observados na Instituição lócus de nossa pesquisa, por intermédio do mapeamento dos espaços por regiões, alguns autores nos atentam para os distintos significados existentes nesse movimento de territorialização dos jovens nos espaços escolares. Pais (2003, p. 117), por exemplo, lança um olhar na perspectiva de que “os lugares físicos são pelos jovens transformados em espaços sociais através da produção de estruturas particulares de significado”.

Endossando essa noção, em seu texto “Público e privado: entre aparelhos, rodas e praças”, Merhy (2006) faz uma distinção entre “aparelho, rodas e praças”, chamando-nos também a atenção para os significados dos espaços. Destaca, inicialmente, “a ideia de que um lugar público é construído como um aparelho com funcionalidade bem definida” (Merhy, 2006, p. 1). No entanto, mais adiante, acrescenta que são os atores/sujeitos que operam a produção do lugar que constroem, de forma simbólica e imaginária, a constituição de seu valor de uso (Merhy, 2006). Em outras palavras, são os que vivem aquele lugar que o constituem enquanto lugar simbólico.

Essa compreensão nos instiga a conhecer como são vivenciados os espaços de sociabilidade dos jovens estudantes nessa escola, pois isso poderá nos dizer não apenas sobre uma simples ocupação de espaço, mas como subjetivamente esse segmento juvenil elabora essas vivências, marcando lugares e jeitos de ser jovens.

Assim, para Merhy (2006), é como se um mesmo espaço transitasse por várias lógicas. Ou seja, é como se um hall de entrada ou um pátio, os quais são formalmente lugares públicos dentro da escola, pudessem ser constituídos simbolicamente, a depender de sua ocupação, enquanto lugares privados que guardassem significados distintos conforme o uso de que deles fazem.

A despeito da lógica funcional que rege o espaço formal, esses espaços vão se instaurando como espaços simbólicos em função da necessidade dos que lá transitam, ao constituírem, ainda que de forma implícita, acordos e regras, sem que a organização coletiva impeça que cada um possa ter uma ação própria. Essa teorização trazida por Merhy (2006) pode ser identificada nos espaços por nós observados, quando um dado espaço formal foi transformado em um espaço simbólico onde, devido à atuação coletiva, cada um imprimia um jeito peculiar para a utilização do lugar.

Merhy (2006, pp. 1-2) ressalta ainda sobre o quanto esses espaços se produzem na dobra entre um espaço público e seu uso privado, em outro dizer, “o modo de construir a funcionalidade do espaço que estava sendo produzido era muito mais elástica e muito mais disponível ao grupo que

estava constituído e em ação”. Merhy (2006, p. 2) acrescenta que “a dinâmica do coletivo em roda impunha-se sobre a construção do espaço público como um lugar privado”.

Observamos também que, mesmo que se guarde uma expectativa quanto à existência de certos comportamentos em um espaço formal, como o hall de entrada, será a dinâmica do coletivo que imprimirá uma nova funcionalidade ao espaço, movida pela necessidade do grupo. Não é por acaso que o agrupamento de jovens estudantes, provocados pela necessidade de sociabilidade, trouxe uma nova configuração ao hall de entrada enquanto espaço de convivência.

Ainda que nesse espaço as interações verbais fossem mínimas, em comparação com o pátio, pudemos perceber que os jovens estudantes se mantinham juntos, compartilhando também o espaço arejado, o sinal da Internet e a convivência, mesmo que, por vezes, permanecessem um ao lado do outro sem nada dizer.

Em relação ao calor intenso de alguns dias, observamos que a frequência a esse espaço se manteve inalterada, dando margem para pensarmos que outros motivos vinculavam os estudantes a esse ambiente, para além da procura por um espaço arejado, calmo e com bom sinal de Internet. Causou-nos também a impressão de que os jovens que compartilhavam esse espaço estavam sempre por lá à espera de que algo lhes acontecesse, como dito anteriormente.

A despeito das diferenças entre o hall de entrada e o pátio, algumas atividades se repetiram tanto no espaço do hall quanto no espaço do pátio, ainda que, nesse primeiro espaço, elas aparecessem de forma menos intensa e efusiva. De todo jeito, percebemos que os jovens, presentes em ambos os espaços observados, conseguiram criar outras funcionalidades para o espaço, evidenciadas por intermédio da realização de atividades não associadas à função formal.

● **As funcionalidades do hall de entrada: as vivências fora da sala de aula**

Entre as múltiplas funcionalidades do hall de entrada, esse espaço foi sendo recriado em função das demandas juvenis. Assim, evidenciou-se que a acentuada necessidade de descanso dos jovens fez com que a utilização simbólica do hall o transformasse, por vezes, em um lugar de repouso. Na falta de lugares adequados para os estudantes repousarem ou descansarem entre o intervalo de um turno e outro, muitos jovens se ressentiram da falta de condições adequadas que pudessem promover um melhor bem-estar diante do imperativo de permanecerem em tempo integral na escola. Na inexistência de um local para banho e de armários para guardar seus pertences, findam por se deitarem pelo chão, nos bancos ou pelos sofás, o que deixa transparecer como um espaço, em princípio público, foi se transformando em um espaço privado que comportava intimidade.

Nesse sentido, o hall de entrada aparece referido como um local de descanso por ser mais sossegado. Os banquinhos na porta de entrada, por vezes, servem de cama quando a necessidade de relaxar se sobrepõe. Em dias de muito calor, não foi raro ver estudantes deitados pelos sofás ou até mesmo pelo chão, desejosos em tirar uma sesta. Ainda que esse local seja exposto, presenciamos rapidamente a sua transformação pelos jovens estudantes, os quais, sem reservas, pareciam à vontade, à vista de todos que por ali transitassem, indiferentes e alheios à presença de pessoas adultas ou jovens, já que não havia qualquer menção à inapropriação de tais comportamentos.

A forma como esses espaços são ocupados evidencia como a força das necessidades é poderosa e transformadora, na medida em que se justapõe aos cenários formais. Revela também a necessidade de inclusão de breves pausas nas matrizes curriculares, como modo de propiciar relaxamento entre um turno e outro, além da criação de nichos para descanso, a fim de promover cuidado ao segmento juvenil enquanto seres em formação. Isso tem em vista os longos deslocamentos que muitos dos estudantes precisam fazer para chegar à escola em tempo hábil, acrescido do desgaste diário de permanecerem por toda a jornada na Instituição, sem banhos e expostos a muito calor.

Além disso, a maneira como os estudantes ocupam o espaço escolar se imprime de diferentes formas, evidenciadas na multifuncionalidade dessas ocupações. Por vezes, o hall de entrada nos pareceu uma grande sala de espera: espera-se pelo professor que atrasou, espera-se pelo(s) próximo(s) horário(s), espera-se por alguma aula específica. De toda forma, em qualquer das situações observadas, os estudantes não foram abordados por nenhum adulto. Entretanto, percebemos que eles pareciam ávidos em falar de certas situações e, quando indagamos o porquê de estarem ali, surgiram muitas conversas em meio a alegrias e lamentações.

O espaço do hall de entrada permite também a apresentação de algumas mostras culturais, por intermédio de exposição fotográfica, artística etc. (ver exemplo na Figura 2). Ainda que nem sempre utilizado dessa maneira, configura-se em um lugar de artes. Observamos, nesse período, a busca de jovens estudantes pela participação em eventos, tais como a Semana de Diversidade e Inclusão, cujas inscrições aconteciam no próprio hall de entrada com os responsáveis pelo credenciamento. Esse espaço também foi identificado enquanto lugar de jogos, nomeadamente do Uno e da Caça aos Pokémons¹², mesmo que essa prática não tenha se mostrado tão incisiva.

¹² Caça aos Pokémons é um jogo virtual que traz a tarefa de capturar o máximo de Pokémons possíveis, por intermédio de um aplicativo para celular que emprega a realidade aumentada, de forma a combinar a realidade e o mundo virtual.

Figura 2 – Atividade desenvolvida no hall de entrada em alusão à Campanha de combate à violência contra a mulher



Entretanto, as conexões virtuais mostraram-se marcantes nesse espaço, roubando a cena. No hall de entrada, os celulares mais pareciam um apêndice dos jovens. Notamos que uma grande

maioria portava celular e que seu uso acontecia de forma simultânea, mesmo quando interagiam presencialmente.

Configurou-se, também, no espaço do hall, a busca por informações, talvez porque seja comum as pessoas se reportarem à recepção ao adentrarem em algum lugar, não só em espaços públicos. Ainda que tenhamos identificado a inexistência de uma recepção, a demanda pela busca de informações se mostrou por demais presente no hall de entrada.

- **Quando a escola é o hall de entrada**

Pelo que pudemos observar, os “tempos livres” muitas vezes se confundiram com os “tempos literalmente sem aulas”. Mesmo quando a sirene¹³ tocava, indicando o horário de início das aulas, muitos estudantes permaneciam no hall. Alguns porque já tinham mesmo chegado atrasados, outros porque aguardavam seu próprio horário e outros, ainda, porque, deliberadamente, desejavam permanecer ali. Pareceu-nos surpreendente o número de estudantes nesse espaço sem que estivessem em sala de aula, a despeito do toque da sirene. Muitos alegavam que haviam chegado tarde para a primeira aula, outros não desejavam ficar em sala ou mesmo porque alguns professores haviam faltado.

Em todas as sessões de observação, identificamos uma grande quantidade de estudantes fora da sala de aula. Porém, em alguns dias, esse número parecia absurdamente demasiado. Em um dos dias de observação do hall de entrada, contamos 27 estudantes lá, no primeiro horário da manhã. Caberia sabermos qual a razão de tantos estudantes perderem aulas e permanecerem nesse espaço. Talvez isso fale de um significado atribuído à escola, pelos jovens, que estaria para além das salas de aula.

A razão imediata para a existência de tantos estudantes fora de sala pareceu-nos, à primeira vista, ser o atraso para a primeira aula. No entanto, ainda que essa pudesse ser a razão, não surgiu nenhum adulto que se interessasse por essa situação ou fizesse uma intervenção educativa. Qual o encanto que exerce esse espaço para alguns jovens que, a despeito de se encontrarem fora da sala de aula, permanecem na escola, em companhia de outros jovens? Essa indagação nos seguiu ao longo das observações.

¹³ Artefato sonoro que parece um mero detalhe, mas comporta um significado associado à tradição fabril da Instituição, o que a distancia de outras possibilidades, mais convidativas, para sinalizar o início das aulas para os jovens estudantes.

6.2.2.2 Primeiras impressões do pátio

O que se faz fora da sala de aula? Entre diversos outros espaços existentes na Instituição, ocupados quando os estudantes estão fora da sala de aula, encontra-se o pátio. O pátio, pela própria localização espacial, situa-se em uma região denominada por Goffman (1993) de “bastidores ou traseira”. Nos “bastidores”, a exemplo do que acontece nas encenações, concentra-se tudo aquilo que acontece por trás do palco. Nesse sentido, é de se esperar que no pátio os comportamentos se revelem mais livremente, de forma pulsante. Por isso, foi importante sintonizarmos o ritmo desse tempo-espaço para darmos seguimento às sessões de observação.

Um autor que também nos auxiliou na análise e compreensão do significado do pátio para os jovens estudantes, nesse contexto de escola, foi Merhy (2006). Ele traz a ideia de que, na produção e apropriação de lugares, além dos espaços formalmente definidos, os quais chama de “aparelhos”, há também a existência de “rodas”, nas quais os lugares formais assumem uma funcionalidade simbólica e criam-se acordos e regras. E existem também, para esse autor, as “praças”.

Segundo Merhy (2006, p. 2), na “praça”, “o espaço público é ocupado por vários diferentes instituindo seus usos sem o compromisso funcional de ter de realizar uma função única e específica, pois várias estão em produção”. Assim são as “praças”! Essa descrição remete-nos ao pátio. Em outras palavras, na “praça”, acontecem diversas coisas ao mesmo tempo. Como diria esse autor, “são vários coletivos se intercedendo”. Ainda nas palavras do autor, “em uma praça o acontecimento é a regra e os encontros são a sua constitutividade. Nela há muitos ‘entre’” (Merhy, 2006, p. 2).

O que notamos é exatamente isso: o pátio é esse lugar de encontros e também de muitas passagens. É um burburinho vivo. Nele, fala-se mais alto. O pátio, além de parecer mais lúdico em comparação com o hall de entrada, também se apresenta muito mais espontâneo. As pessoas riem mais, e cabem muitas atividades ao mesmo tempo. Conforme destaca Merhy (2006, p. 2):

Os coletivos que aí estão constituindo-se estão em pleno ato de acontecer, podendo ou não se expressar para o outro, ou ir em busca do outro, como forma de ampliar as muitas possibilidades de encontros, mas deixando os sentidos dos fazeres acontecerem em suas muitas multiplicidades.

Compreender essa diversidade de aconteceres pode trazer elementos essenciais para a construção de currículos mais próximos das necessidades desses jovens estudantes. É preciso que possamos nos situar sobre como se dá esse fluxo de acontecimentos simultâneos que se realiza nesse

espaço de convivência, onde é possível ler um livro, conversar, namorar, dançar, jogar, cantar, tocar um instrumento, tudo ao mesmo tempo.

Nesse espaço do pátio, até o nosso lugar de observador guardou singularidades. Ainda que tenhamos ensaiado não chamar a atenção para a nossa presença, ao ficarmos inicialmente sentados no meio do pátio, em um dos bancos de alvenaria, de modo “invisível”, não demorou muito para que a nossa presença despertasse a curiosidade de alguns estudantes que, ao se aproximarem da investigadora, foram fazendo relatos e dando depoimentos. Difícil, do ponto de vista metodológico, mantermos uma postura de observação clássica, em um contexto de escola no qual os estudantes vão se achegando e fazendo parte da cena, mesmo quando insistimos em ficar nos bastidores.

Assim, descobrimos, ao longo da coleta, que ir ao pátio além do horário do intervalo era também revelador. O pátio é mais feliz. Nele, encontros felizes acontecem a toda hora. Tal constatação nos provocou no sentido de pensarmos o que acontecia com quem não frequentava esse espaço.

● **Estrutura física do pátio**

O pátio, apesar de ser um enorme espaço, transpareceu desconforto e pouco aconchego, uma vez que não existiam cantinhos. É, na realidade, um grande espaço aberto, de área coberta retangular, com assentos de alvenaria em ambos os lados e sem encosto. Esses assentos chegam a ser desconfortáveis, após alguns minutos, para qualquer um que se disponha a se sentar. Não há mobília adequada no pátio. Ainda assim, um grande número de estudantes, quase sempre, um ao lado do outro, concentra-se nesses compridos bancos de alvenaria. A despeito de todas as limitações, o pátio parece ser o coração do Instituto, com seus vasos comunicantes que dão acesso a vários outros lugares da escola. Transpira vida e uma grande diversidade de experiências. Mas, por vezes, pareceu ser também um lugar de passagem.

Quanto à enorme frequência de jovens nesse espaço, não identificamos nele a disponibilidade, por parte da escola, de jogos do tipo totó, pingue-pongue, sinuca, os quais pudessem realçar a importância da brincadeira, particularmente, nos tempos privilegiados de intervalo. Talvez porque institucionalmente se desconheça ou não se valorize o papel dos jogos no desenvolvimento psíquico, nomeadamente dos jovens estudantes do ETIM. No entanto, no contexto das práticas histórico-culturais, a brincadeira assume uma grande importância, pois, por meio dela, operam-se processos psíquicos propulsores do desenvolvimento, ou seja, na perspectiva de Vygotsky (2003), o desenvolvimento psíquico humano se deve às interações sociais.

De acordo com Fontana e Cruz (1997), é por meio das trocas sociais que o homem se distingue de outras espécies, tornando-se capaz de acessar instrumentos e sistema de signos que irão possibilitar o desenvolvimento cultural e a estruturação do pensamento. Por essa lógica vygotkiana, realçada pelas autoras, os jogos, enquanto brincadeira, não deveriam representar simples passatempos, mas deveriam ser percebidos enquanto instrumentos de mediação cultural, facilitadores da apropriação do mundo pelos estudantes na escola, pela internalização de modos culturais de pensar e agir.

Ainda conforme as autoras (Fontana & Cruz, 1997, p. 64), “o desenvolvimento psicológico depende das condições sociais em que é produzido, dos modos como as relações sociais cotidianas são organizadas e vividas e do acesso às práticas culturais”. Daí porque sistematizar situações de interações e tomá-las como aliadas dos processos de ensinar e aprender poderia contribuir para o desenvolvimento, o que não identificamos nesses espaços.

Assim, ao constituir o corpus de nossas observações, estivemos atentos à produção de categorias prévias, ainda que outras categorias tenham nos saltado aos olhos nessa etapa da investigação.

● **As funcionalidades do pátio: as vivências fora da sala de aula**

Nesse tempo/espaço, foi possível mapearmos os muitos acontecimentos que se sucederam durante as nossas observações. O pátio é também esse lugar de passagem que nos fez lembrar uma cantiga de roda: “Passa, passa gavião, todo mundo passa”¹⁴. Passam servidores, professores, estudantes, juntos ou acompanhados, animados ou sisudos, mas passam. Difícil aqui, também, reconhecermos, por vezes, quem eram professores, estudantes, autoridades máximas da Instituição ou mesmo estranhos, pois não havia nenhum distintivo além do uniforme dos estudantes do ETIM.

Quando se observa o pátio, compreende-se mais facilmente como um lugar pode ser ocupado de diversas maneiras, ao mesmo tempo, pelos muitos que o frequentam. A dinâmica peculiar desse espaço faz lembrar uma praça, tal qual definida por Merhy (2006), porque o Pátio é mesmo puro burburinho.

O pátio é, ainda, um lugar de descontração, de muitos encontros e de muitos acontecimentos. No Pátio também se manifestam, de forma mais evidente, os embates presentes na sociedade, no atual

¹⁴ Ciranda nº 6, “Passa, passa gavião”, música do folclore nordestino, de autoria de Heitor Villas Lobos.

Figura 4 – Painel no pátio com as expressões: “Marielle¹⁵ vive”, “Vidas negras importam”, “Não ao genocídio”, reportando às questões de racismo e dos direitos humanos que mobilizam as juventudes presentes nesses espaços.



¹⁵ Marielle Franco: ativista política, socióloga, defensora dos direitos humanos. Mulher periférica brutalmente assassinada em 2018.

Figura 5 – Paineis reportando às questões de racismo e dos direitos humanos.



Figura 6 – Cartaz exposto no pátio que faz alusão ao fim da cultura do estupro, a qual culpabiliza as vítimas de assédio sexual e naturaliza o comportamento sexual violento de alguns homens



Observamos que no pátio as interações estavam muito presentes, os estudantes se buscavam mais e havia mais trocas afetivas. Alguns estudantes procuravam descansar nesse espaço, apesar das condições desfavoráveis até mesmo para breves repousos.

Em uma das idas ao pátio, uma das estudantes que estava a nos observar nos disse que gostaria de contribuir com a pesquisa e, assim, colocou-se a falar:

Como aqui é uma instituição de ensino integral, não tem lugar de descanso para quem fica o dia todo, os bancos não têm encosto, quando tem cadeira, é uma briga, não há lugar para deixar as coisas. Aí, eu imagino um redário para descanso, não só pra quem estuda, mas para quem trabalha, porque quando tinham *pallets* nos eventos, os meninos sentavam, aí juntava a galerinha. Na Instituição B tem uns CAs que eles próprios (os estudantes) montaram uma sala de descanso, colchonete, almofadas, livros. Um cantinho pro descanso. (Estudante do ETIM, sexo feminino).

Dessa forma, reiteramos a posição de Magnani (1996) quando enfatiza a importância de valorizarmos a ideia que os atores fazem dos próprios espaços observados. Nessa perspectiva, percebemos, nas entrelinhas de alguns dos depoimentos, o desejo de uma Instituição mais

humanizada, que acolhesse as demandas juvenis e lhes possibilitasse espaços para descansar e também para “juntar a galera”. Mesmo que o pátio seja referido também como espaço de descanso, a grande maioria privilegia lugares calmos para repousar depois do almoço, como alguém que nos disse: “lugar bom de ficar é o bloco de D, depois do almoço é bom pra dormir”.

Observamos, também, a expectativa, por parte de alguns alunos, de que o pátio da Instituição lócus da pesquisa fosse similar ao de outras instituições onde é consentido “à galera beber, fumar e descansar”, o que denota a equivalência dessas ações, no que tange a alguns, como se a escola não devesse ser referida como espaço protetor. Isso se evidencia como preocupante, considerando que, por toda a Instituição, transitam pessoas de variadas faixas etárias, incluindo jovens, adultos e adolescentes, menores de 18 anos, segmento que demanda uma responsabilidade social e jurídica ainda maior.

Dentro ainda da temática sobre descanso e sociabilidade, outros jovens estudantes reiteraram essa mesma necessidade. Um deles nos disse que “faltava um lugar de convivência, como tem noutras instituições”. Outro jovem acrescentou ainda: “Falta aqui um lugar para descanso. Teve, por aqui, uma vez uns pufes gigantes que dava pra descansar e ficava até bonito”, referindo-se à ambientação por ocasião da Semana de Educação, Ciência e Tecnologia. E continuou: “Teve também umas tendinhas. As coisas são muito rotineiras. Poderia ter uns banquinhos no campo e o campo também poderia ser aberto”.

Além disso, percebemos, por intermédio da iniciativa de alguns estudantes em falar pelos demais, o desempenho do papel de porta-vozes (Rivière, 1985), quando as falas pareciam anunciar um desejo coletivo de uma escola que tivesse mais o jeito deles e salvaguardasse suas necessidades físicas e sociais.

A multiplicidade de fazeres transforma o pátio também em um lugar de música. Notamos distintos gêneros musicais e uma grande riqueza de trocas culturais. Alguns estudantes, de cursos variados, ouviam músicas da banda musical Banda Papel. Registramos também um estudante que, enquanto aguardava a aula, tocava ukulele¹⁶ e fez questão de nos esclarecer que “Lulu Santos¹⁷ tocava esse instrumento, Falamansa¹⁸ também”. Por outro lado, outros estudantes experimentavam outro gênero musical ao ensaiarem uma peça clássica. Na ocasião, uma das garotas presentes, estudante do ETIM, expressou: “é bom pra perder a timidez”, destacando o benefício que a música pode trazer

¹⁶ Instrumento musical havaiano com quatro cordas.

¹⁷ Lulu Santos é um cantor, compositor e guitarrista brasileiro.

¹⁸ Falamansa é um grupo de forró nordestino, lançado em São Paulo.

para o desenvolvimento dos jovens estudantes. Pareceu-nos plausível o papel da escola de descortinar novos horizontes e conhecimentos, apresentando repertórios até então desconhecidos por alguns deles.

Ainda que, formalmente, não seja permitida a utilização de instrumentos musicais, como reza o Regulamento Disciplinar (IFPB, 2011) dirigido para os cursos do ETIM, no espaço educativo investigado, identificamos “certa desobediência civil” como forma de descumprimento de uma regra que parece não fazer sentido. A quantidade de instrumentos musicais que circula nesses espaços demonstra o interesse de muitos jovens pela música e por distintos gêneros musicais, agregada à existência de um curso dessa natureza na Instituição. Porém o não poder portar esses instrumentos torna-se, no mínimo, paradoxal.

Registramos, também, entre os inúmeros fazeres existentes no pátio, a existência de muitos estudantes comercializando diversos produtos. Havia de bolo de pote à trufa feita para a aula da saudade. Havia, inclusive, no período noturno, uma estudante que ficava lendo enquanto esperava compradores para os seus doces. Outro aluno, do curso de Química, disse-nos que vendia perfumes: “Aprendi no curso”. Diante da oferta de tantos produtos para venda por parte de alguns estudantes, como a escola poderia curricularizar essas iniciativas empreendedoras e sistematizá-las institucionalmente?

Em meio a todos esses estímulos presentes no pátio, alguns estudantes se detinham a ler algumas produções literárias. Todavia, o pátio também se transformava em um lugar de grandes articulações entre os jovens. Nesse tempo, observamos um estudante, bolsista da Coordenação de Pesquisa e Extensão (Copex), no Projeto Musicalizando, o qual se aproximou e fez orgulhosamente a divulgação do projeto, que trata de ir às escolas municipais e estaduais para apresentações didático-musicais.

No pátio também estavam presentes alguns estudantes do ETIM que faziam parte dos Jovens Investigadores (JOIN), na área de Filosofia, denotando a diversidade de experiências presentes naquele espaço e as ricas trocas que poderiam ser mais bem potencializadas e curricularizadas.

Ainda observamos nesse espaço, em função da Semana de Diversidade e Inclusão, uma atividade de música com karaokê, a qual foi desenvolvida pela Coordenação de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (COAPNE) e oportunizou o encontro de diversos grupos. Todos os estudantes podiam dançar e fazer coreografia, inclusive os deficientes auditivos. Foi surpreendente perceber o espanto de alguns estudantes ao descobrirem, por intermédio dessa atividade, que os deficientes auditivos podiam dançar no ritmo.

Assim, esse foi um momento de descoberta, de inclusão e de respeito às diferenças, na medida em que essa vivência possibilitou a experiência de desconstrução dos estereótipos, os quais costumam cristalizar a ideia de que a deficiência está ligada à incapacidade. Algumas estudantes deficientes auditivas puderam dançar com ritmos e empoderadas, enquanto cadeirantes trafegavam com naturalidade pelo pátio, evidenciando que algumas práticas inclusivas já se institucionalizaram. Sem dúvida, a observação desse tipo de prática, sistematizada pela equipe do COAPNE, evidencia uma sintonia com a proposta de construção de uma formação cidadã, defendida pela Instituição lócus da pesquisa.

Identificamos também o pátio como lugar de práticas religiosas, revelado na observação de alguns grupos que se sentam para refletir e fazer orações, de forma sistematizada, acentuando também a capacidade de influenciar de alguns estudantes. Chamou-nos a atenção o nível de organização do grupo que, no breve espaço do intervalo, pôde desenvolver uma atividade contínua e estruturada, o que nos revelou a habilidade de alguns jovens para induzir e desenvolver estratégias que permitem mobilizar um grande número de estudantes.

O pátio é, ainda, lugar de feira, evidência registrada em um dos dias de observação, ao notificarmos a existência da Feira Orgânica da Instituição. Nos dias em que ocorreu a feira, o hall de entrada passou a concentrar muito mais gente. É uma iniciativa importante que agrega professores, estudantes e comunidade em geral em torno da alimentação saudável e permite a aproximação de diversos outros sujeitos do território. Apesar dessa iniciativa que vai ao encontro do direito à alimentação saudável, registramos, contraditoriamente, a oferta de outros gêneros alimentícios que não condiziam com essa prática.

Mesmo com as interações presenciais, o uso dos celulares nos pareceu constante, até quando os jovens estudantes interagiam com outros no grupo. Enfim, essa diversidade de vivências observadas no Pátio parece permitir muitas trocas culturais, pois cada um, com o seu lugar de pertença, constrói novos coletivos. Nem todos vão ao pátio, mas quem por lá passa, certamente, não será mais do mesmo jeito, devido à profusão de vivências.

Assim, a riqueza de experiências entre os grupos, observadas nesse ambiente, fizeram-nos pensar sobre o quanto o currículo deveria estar para além da sala de aula e o quanto a apropriação dessas vivências pela escola, de forma intencional, poderia contribuir para uma formação cidadã. A observação desse espaço aguça o nosso olhar para a necessidade de potencializarmos os elementos que enriquecem simbolicamente os estudantes e aportam trocas importantes. Enfim, o pátio é uma verdadeira festa!

6.2.3 Lugares de encontros ou sobre as galerias

Difícil não nos sentirmos provocados ao constatar a existência de distintos agrupamentos de jovens estudantes no cotidiano escolar da Instituição lócus desta pesquisa e instigados a compreender a sociabilidade para esses jovens. Ainda que tenhamos percebido, em muitas ocasiões, “todos juntos e misturados”, levando em conta que a grande maioria transitava por diversos grupos, configurando-se uma interação mais ampla entre jovens, de turmas e cursos distintos, um olhar mais apurado nos revelou muitas nuances e muitos “tipos”, como diriam Magnani (1996) e Pais (2003).

A razão dessa heterogeneidade nos grupos de amigos, compostos por uma diversidade de jovens, deve-se, na perspectiva dos estudantes, em parte, pela prática que fora adotada por professores de educação física durante algum tempo, o que possibilitou que as aulas tivessem a presença de estudantes provenientes de turmas distintas ou até mesmo de diferentes cursos. Ao que parece, essa prática favoreceu a integração e a sociabilidade entre os jovens, segundo eles mesmos.

Essa amplitude de interações sociais, tecida por meio da sociabilidade, enquanto laços que se entremeiam com fim em si mesmo, marca a peculiaridade das relações entre amigos, conforme pontuado por Simmel (2006). Dayrell (2005, p. 315) também nos diz que: “como não existe outro interesse além da própria relação para ela continuar a existir, cada qual deve sentir que pode confiar no outro”. Ainda para esse autor:

[...] a sociabilidade para esses jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade. Nesse sentido, podemos entender grupos culturais como produtores de sociabilidade. (Dayrell, 2004, p. 11).

Talvez seja por isso que tenhamos observado o quanto a solidariedade e as trocas afetivas, presentes nessas relações de amizade, aparecem para esses jovens como estratégia de sobrevivência psíquica que vem atenuar, por vezes, a aridez do cotidiano ao imprimir leveza e colorido ao dia a dia. Isso pois, a despeito das diferenças sociais, a renúncia a esses marcadores permitiria uma troca possível entre os pares que garantiria a sociabilidade e o caráter democrático das relações de amizade, como já assinalado por Simmel (2006) e Dayrell (2005).

Tendo por ancoragem a teorização desses autores, identificamos que, nos diversos grupos observados, a conversa assumiu uma representação simbólica, tal qual um alimento, ao nutrir simbolicamente os encontros. Dessa forma, a grupalidade observada nos espaços escolares nos pareceu marcante e constituinte do processo de formação humana desses jovens. O que rege essas

relações é a confiança, explicando em parte a mobilidade entre as diversas turmas, como reitera Dayrell (2005), quando essa sustentação é rompida ou mesmo quando se ensaia conhecer novos grupos.

Identificamos uma correspondência entre o que fora teorizado por alguns autores como Simmel (2006) e Dayrell (2005) sobre as relações de amizade. No entanto, um olhar mais apurado, acrescido dos relatos de alguns estudantes, permitiu-nos perceber as peculiaridades dos grupos de amigos existentes em suas nuances. Além da grande maioria dos grupos ser composta por jovens estudantes de diversas outras turmas ou cursos, identificamos casais de namorados, grupos formados apenas por garotas ou garotos, grupos compostos por estudantes do ETIM dos mesmos cursos, de cursos diversos ou ainda grupos formados por jovens estudantes de outras modalidades, como os estudantes dos cursos superiores, todos em uma convivência simultânea.

Também identificamos a convivência dos jovens estudantes com estudantes cadeirantes, sem que isso representasse qualquer dificuldade para os demais. Sobre os namoros, percebemos que os casais de “namorados” no hall se mostravam “mais sociais” do que em outras regiões da escola, como era de se esperar, tendo em vista a utilização desse espaço como lugar de “fachada”.

Ao que parece, os jovens conseguem relativizar a inclusão deles nos grupos, tendo em conta que o fato de serem participantes de certos grupos não elimina a possibilidade de serem integrantes de outros grupos, ou seja, os jovens podem, por vezes, transitar por muitas galeras, sem que o “passe” seja de exclusividade de um grupo apenas. Como sinaliza Erikson (1976), os jovens tendem a solidarizar-se como estratégia de ajuda mútua, por intermédio da constituição de grupos que vão produzindo estampas de si próprios, ao marcarem jeitos de se diferenciar na alteridade com o outro e no fortalecimento dos sentimentos de lealdade.

Contudo, alguns grupos identificados, mesmo guardando certa heterogeneidade em suas composições, pareceram se mostrar como verdadeiras entidades. Em outras palavras, em princípio, não nos pareceu haver impedimento à inserção de jovens em determinados grupos e à filiação a outros grupos também. No entanto, determinadas pertenças parecem criar uma espécie de escudo em relação aos demais jovens que não fazem parte do mesmo grupo, como se houvesse necessidade de se erguer uma demarcação de território.

Retomando alguns autores que refletem a sociabilidade, referimo-nos a Simmel (2006), Héran (1988) e Santos (1994) para tentarmos lançar luzes sobre a temática a fim de compreender em que medida a escola se torna um espaço primordial da sociabilidade juvenil e examinar o modo como

essas relações de sociabilidade são vivenciadas por meio da formação de agrupamentos e/ou isolamentos nos espaços observados.

6.2.4 A despeito das diferenças sociais: as amizadas

Diante das inúmeras diferenças sociais e culturais existentes entre os jovens que adentram a Instituição em estudo, muitas delas materializadas nas situações de vulnerabilidade a que os estudantes estão expostos, abordar o teor democrático das relações de sociabilidade se destaca como algo muito relevante neste trabalho, tendo em vista a necessidade de compreender o que os movem a estabelecer laços, a despeito das diferenças sociais, e como se desenvolve essa arte da convivência.

Essa troca entre pares, sem dúvida, é uma das potencialidades registradas ao longo das observações, visto que mesmo jovens de um suposto estatuto social mais elevado teriam um ganho ao sair de sua aparente bolha social para aprender a fazer amigos, independentemente de condições sociais, posto que, nas amizadas verdadeiras, essas diferenças não seriam relevantes. Essa realidade parece ter sido muito evidenciada na composição dos grupos observados.

Admitimos, portanto, ao observarmos o cotidiano escolar, consoante ao que fora teorizado por Simmel (2006), que, para sustentar os vínculos de amizade, é necessário abstrair as diferenças sociais como forma de estabelecer uma igualdade entre os pares. Para esse autor, por mais paradoxal que pareça, o caráter democrático das relações de amizade se tece mediante a renúncia de seus pares a esses distintivos sociais.

Elegemos também Villas (2009) para respaldar nossas observações, quando afirma que, para as relações de amizade se perpetuarem, os amigos devem jogar o mesmo jogo e obedecer às mesmas regras. Dayrell (2001b) sustenta a mesma ideia e admite que, mesmo quando há pequenas diferenças nas relações, elas não são superdimensionadas, pois o que importa é a simetria e o equilíbrio entre os pares.

Nessa mesma esteira, Héran (1988) possui uma conclusão próxima à teoria simmeliana, ao sustentar que nossas relações essenciais se estabelecem entre os nossos pares. Logo, as relações prioritariamente se definem entre aqueles de mesmo nível hierárquico. A sociabilidade pressupõe a relação entre iguais, a partir do despojamento dos sujeitos de suas condições sociais, com o objetivo de sociabilizar-se. Em outras palavras, é com o intuito de se sociabilizarem que os pares se despem de suas condições sociais, porque o que se sobrepõe como relevante é a ideia de fazer amigos.

Nesse sentido, convém ressaltar a importância de se conhecer o teor das interações sociais estabelecidas entre os jovens estudantes. Se é por intermédio das trocas que a sociabilidade se faz, a

impossibilidade de oferta de bens simbólicos equivalentes entre os sujeitos compromete as relações de amizade, fragilizando-as ou inviabilizando-as, pois, mesmo que as amizades sejam fundadas em uma simetria entre os pares, o estabelecimento de hierarquias em tais relações não pode ser ignorado, como nos diz Santos (1994).

Sustentamos a relevância de que nós educadores podemos desconstruir os estereótipos entre os diversos jovens estudantes, como um caminho a descortinar horizontes, de modo que os pares possam se enxergar e enxergar aos outros de forma mais ampliada, reconhecendo, assim, novas possibilidades de trocas simbólicas.

Se os rótulos se cristalizam, os estigmas impedem que os jovens possam olhar para os seus pares em uma aproximação verdadeira. E nisso reside o papel da escola: o de desenvolver a arte da convivência, para que os estudantes possam reconhecer que os outros são diferentes, podem ter outra pertença, mas instigam uma aproximação e despertam para fazer novas descobertas e novos aprendizados. Aí que entra o papel da escola, pois não cabe apenas se constar a existência desses grupos, muitas vezes antagônicos, mas ir além para propor intervenções que permitam a sociabilidade dos jovens estudantes na escola.

O tema da sociabilidade vem sendo debatido por alguns autores que colocam a cultura enquanto centralidade, possibilitando enxergar as relações de amizade pelo viés da construção social. Nessa leitura que se faz da sociabilidade, leva-se em conta o acúmulo de capitais, que atravessa as construções individuais, determinando as escolhas de amigos.

A literatura tem posto em evidência distintos trabalhos que se propõem a aprofundar a temática da sociabilidade, destacando-se: Costa, Machado e Almeida (1990), Héran (1988), Santos (1994), Abrantes (2003), Barbosa (2007), Forsé (1991), Lopes (1997) e Pais (2003). Apesar das distinções metodológicas impressas a tais pesquisas, há uma convergência no que se referem à compreensão da sociabilidade enquanto prática cultural, determinada por questões estruturais de âmbito social, econômico, de gênero, entre outros.

Dessa forma, a escolha de amigos não se explica apenas por uma perspectiva individual, nem se justificaria pela atração pessoal em si, mas é uma decorrência do lugar que ocupa o sujeito na estrutura social.

Autores como Santos (1994), Lopes (1997) e Abrantes (2003) trazem elementos que nos levam a problematizar o quão de fato as relações de amizade guardam despreensão, por seu teor genuíno, e nos levam também a esmiuçar tais relações, qualificando sua dinâmica. Para Santos (1994, p. 4), são nessas relações que “se expressam e se reafirmam as distribuições dos status”. Lopes

(1997) e Abrantes (2003), por sua vez, reconhecem uma dimensão endoclassista relacionada às amizades.

Essas conclusões a que chegaram esses pesquisadores fazem sentido para nós quando analisamos como se dão as relações de sociabilidade nos espaços escolares por nós observados. Tendo em conta as distintas pertenças dos jovens estudantes na Instituição de Educação Profissional observada, faz-se necessário compreender o lugar desses sujeitos em seu meio, porque é com a bagagem que trazem do lugar de pertenças que eles irão interagir socialmente com os demais.

O fato de se reconhecer que a formação dos grupos de amigos nas escolas acontece de modo endoclassista, como é sustentado por alguns autores (Villas, 2009; Lopes, 1997; Abrantes, 2003), não elimina o nosso papel, enquanto educadores, no sentido de provocar o empoderamento dos jovens a partir de suas perspectivas e de seus universos culturais e simbólicos, para que possamos promover trocas preciosas entre os pares.

Assim, a despeito da formação de origem da investigadora, à qual está vinculada ao campo da psicologia, compartilhamos das ideias de Santos (1994), Lopes (1997) e Abrantes (2003) quando dão valor à dimensão social nos processos de sociabilidade em oposição à ênfase na dimensão emocional e na explicação individual na escolha das amizades.

No entanto, autores como Costa, Machado e Almeida (1990), em pesquisas com estudantes portugueses, apontam que as sociabilidades interclassistas, de modo geral, são mais presentes do que as sociabilidades intraclassistas. Em outras palavras, as pesquisas revelam que é possível o estabelecimento de amizades a despeito da origem de classe. Para os autores, essas evidências sugerem a importância de revisar a exclusividade do indicador de classe social, visto que os processos de sociabilidade são muito mais amplos (Costa, Machado & Almeida, 1990).

Abrantes (2003) pontua, ainda, algo que nos pareceu muito pertinente, tendo em vista a realidade observada por nós. O autor admite que, em contextos demasiadamente plurais nos quais emergem uma diversidade cultural e despontam expressões culturais, por vezes díspares, as teias de sociabilidade vão sendo demarcadas por intermédio de tênues fronteiras, regidas por questões de classe e étnicas que reverberam na produção de polaridades identitárias. Ainda assim, Abrantes (2003) afirma que as relações de amizades possam ter um teor interclassista e interétnico, gerando, assim, laços e transações possíveis, geradoras de identidades híbridas.

Contrapondo-se a Abrantes (2003), Lopes (1997) defende que o que prevalece na formação de grupos de amigos são as relações homogâmicas e sustenta que não haja um caráter hibridista na escola referente à formação de grupos de amigos. O autor afirma, ainda, que, mesmo em cenários

escolares pluralistas, caracterizados pela diversidade de inserções sociais, há a prevalência dos grupos fechados (endoclassistas). Em outras palavras, a coabitação desses estudantes em um mesmo espaço não garante os processos democráticos de sociabilidade esperados, de aproximações interclassistas, mas, para Lopes (1997, p. 172), reforça-se a unidade dos “pares e a territorialidade dos grupos”.

Com toda certeza, a possibilidade por si só de ampliação do acesso de jovens com distintas inserções sociais não dá conta de promover processos democráticos de sociabilidade sem que a escola se implique no processo de construção dessas relações em uma perspectiva democrática. A tendência, segundo Lopes (1997, p. 172), por vezes, é o estabelecimento da “unidade dos pares e da territorialidade dos grupos”. Entretanto, não interpretamos esse achado de forma cristalizada e acreditamos que, na medida em que se provoca a construção de laços em uma dimensão mais ampliada, é possível romper com essa “unidade dos pares e territorialidade dos grupos”, e isso é papel da escola, a qual deve ter a intencionalidade e o compromisso de desenvolver uma formação cidadã.

Pelo que pudemos observar em campo, a constituição de grupos e a ocupação dos jovens pelos espaços escolares traduzem, por vezes, certa resistência, uma forma de chamar a atenção para a condição de invisibilidade experimentada na Instituição e também uma correlação de forças entre esses distintos segmentos. Apesar dessa constatação, percebemos ainda uma mobilidade entre alguns jovens pelos variados grupos.

Corroborando nossas observações, os estudos de Willis (1991) e Apple (1989) evidenciam também que a oposição à escola se estabelece mediante a produção do que Pais (2003, p. 290) chama de “contracultura” escolar de natureza classista, levando em consideração que as manifestações de resistência cultural assumem um caráter coletivo em detrimento de uma expressão individual. Já para Abrantes (2003), o ensimesmar identitário de alguns grupos relaciona-se às vulnerabilidades sociais de jovens que coletivamente produzem resistência/exclusão, visibilizando-se por meio das transgressões escolares.

A nossa democracia, por demais recente, e a aceitação da educação como um direito de todos de aprender ainda não se naturalizaram. Em consequência, causa-nos espanto, por vezes, o reconhecimento dos jovens com suas diversas pertencas. Entretanto, cabe a nós, educadores, disparar uma formação cidadã que venha a promover trocas significativas entre todos os jovens que adentram a escola. Se não avançarmos nessa direção, a tendência possivelmente será a composição de grupos como forma de resistência e demarcação de território, o que provavelmente manterá os jovens imersos em uma mistura heterogênea.

Dada à dinamicidade das relações de amizade que se sustentam por vínculos e pelo compromisso de confiança, a quebra desses códigos provoca o apartamento do membro que rompe com o grupo, como nos dizem Santos (1994) e Dayrell (2004). Esses autores também fazem alusão ao que acontece quando há um rompimento do código que rege as amizades entre os jovens, o que, em consequência, desencadeia um esmaecimento da amizade ou uma substituição por outras relações.

Enquanto pesquisadores, evidenciamos, a partir do depoimento de um dos estudantes por ocasião das observações no pátio, que há uma série de sanções acionadas quando um dos membros de grupo rompe com as regras estabelecidas, como ilustra a fala que se segue ao fazer referência à “galera que ficou com Johnny¹⁹”: “Johnny é o cara mais rodado e com os dentes mais lindos. A menina que não ficou com o Johnny sofre preconceito”. As regras estipuladas aí chegam a cruéis e precisariam ser refletidas entre os jovens.

Outra característica que marca as relações de amizade é a forma como os sujeitos se vinculam às pessoas. Em sua maioria, os autores marcam uma diferença entre coleguismo e amizade. Se a amizade se traduz por um vínculo mais emocional, por intermédio de trocas afetivas, o coleguismo é mais instrumental, focado em trocas e bens materiais. Ainda que ocorra essa distinção entre amizade e coleguismo, faz-se um contraponto acerca da instrumentalidade das relações de amizade:

As observações dos estudantes nesses espaços escolares nos permitiram, a exemplo de Pais (2003, p. 255), “desvelar os mais rudimentares sistemas simbólicos que levam os jovens, na escola, a reconhecerem-se como desiguais, a catalogarem-se como diferentes, interpretando e dando significados distintos a um mundo que lhes é aparentemente comum: a escola”.

Assim, inspirados nos caminhos percorridos por Pais (2003), partimos, também, em nossa investigação, das definições atribuídas pelos jovens à sua realidade. Esclarecemos a priori que as interpretações reais do cotidiano escolar, realizadas pelos estudantes, nem sempre correspondem à realidade tal como ela é, podendo mascará-la em certos aspectos, entretanto, constituem-se em um ponto de partida. Daí porque adotamos Pais (2003, p. 257) para referendar nossa opção ao levar em conta:

Categorias socialmente definidas pelos próprios jovens, tomando-as como interpretações reais que os jovens dão à realidade escolar. Confundir essas categorias com a realidade escolar que

¹⁹ Nome fictício, atribuído pela pesquisadora, em substituição ao que fora relatado pelos jovens, como forma de manter o anonimato dos participantes e estudantes.

pretendem retratar seria um despropósito, ainda que, in genere, os conceitos e noções comuns se confundam com a realidade.

A intenção de levar em conta a interpretação dos jovens ancorou-se também na noção de cultura trazida por Geertz (2003), que a define como uma trama dialética de significados na qual os indivíduos tecem e são, por essas tramas, também tecidos. Como ilustrado na Figura 7 adiante, a vinculação dos jovens vai sendo favorecida por meio de atividades lúdicas, como o jogo de dominó, ao agregar distintos estudantes em torno de uma atividade comum.

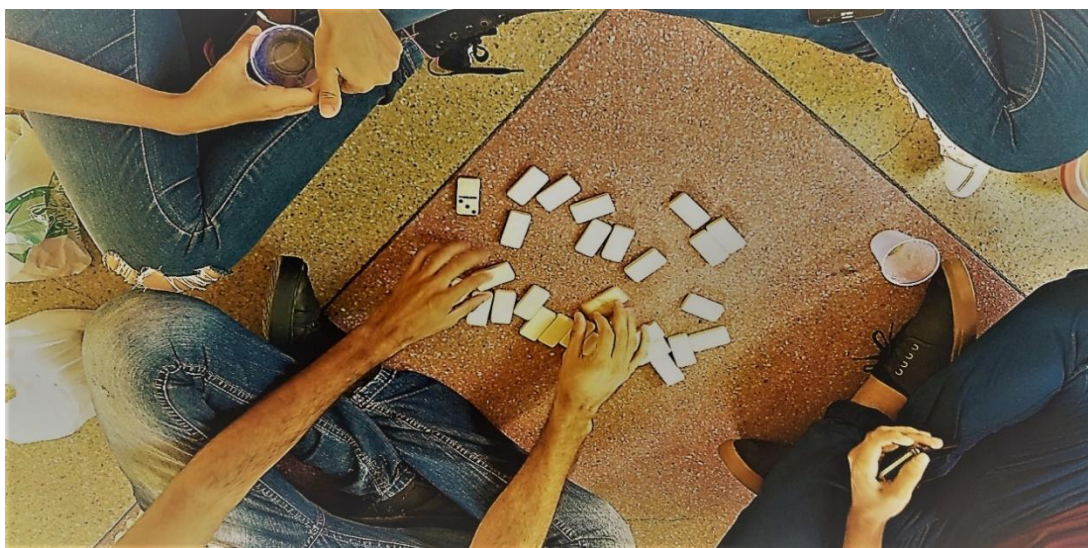


Figura 7 – Grupo de estudantes jogando dominó no pátio.

6.2.5 Grupos de sociabilidade e suas combinações caleidoscópicas

Os muitos grupos de sociabilidade percebidos durante as observações nos remeteram às imagens com cores e formatos distintos que são produzidas por meio da movimentação de um caleidoscópio. Talvez essa imagem do caleidoscópio, em movimento, seja a melhor tradução da ideia de que os grupos juvenis, visualizados em campo, não correspondem a um registro estático, contudo, pelo contrário, correspondem a composições dinâmicas que, ao comportarem uma mobilidade juvenil, geram novas configurações e arranjos.

Assim, o leitor ficará de pronto avisado de que os grupos elencados não têm uma intenção de cristalizar os jovens em seu movimento de convivialidade, mas, sim, trazer apenas um recorte que nos possibilite uma melhor compreensão das juventudes presentes nesses espaços observados por ocasião da pesquisa.

A partir da classificação produzida pelos jovens estudantes, foram identificados 21 grupos ou galeras, que variavam de tamanho a depender da filiação dos jovens a eles, conforme o Quadro 7 a seguir, o qual apresenta os grupos juvenis identificados a partir da categorização produzida pelos jovens estudantes.

Quadro 5 – Grupos juvenis identificados a partir da categorização pelos jovens estudantes

1. Grupo LGBT, Grupos gays
2. Galera da música
3. Grupo esportista, Galera do esporte
4. Grupo do Ensino Médio
4.1 Pessoal mais nerd
4.2 Pessoal dito “normal”
5. Galera religiosa, Galera dos que rezam
5.1 Bancada evangélica
6. Grupo dos laços
7. Tribos antissociais
7.1 Lancheiras
8. Galera de esquerda
9. Os de direita
10. Galera das saídas
11. Grupo voz e violão
12. Galera que bebe, Tribo dos que bebem, Os que fazem farra
13. Galera do xadrez
14. Galera do dominó
15. Os que gostam de jogar Uno
16. Os que gostam de jogar Dominó ou Uno
17. Galera que ficou com Johnny
18. Galera dos que estudam, Os que estudam
19. Galera científica
20. Coletivo Carmim Vermelho
21. Os que não são de turma

O que a constituição desses distintos grupos nos diz? Que a nossa identidade se configura em alteridade com o outro. Não é por acaso que alguns jovens da Instituição lócus da pesquisa agregam-se para imprimir uma marca, como um jeito de se mostrarem, mas também de se diferenciarem humanamente no espaço escolar e marcarem, por meio da resistência cultural, a evidência de suas pertencas.

A escola é também um território subjetivo, não apenas um lugar, espaço geográfico, e, enquanto território, é constituído por pessoas, com seus repertórios socioculturais, suas experiências escolares e de vida. A ampliação do acesso a jovens estudantes que não conseguiam até então

adentrar a escola evidencia novas territorializações desses espaços escolares, revelando novas composições.

Quanto aos estudantes estarem inseridos em certas galeras, não nos pareceu impedimento à relação desses com os demais jovens, pertencentes a outros grupos. Ao que tudo indica, a existência dos grupos tem uma função mais preponderante, que é a de marcar a constituição identitária. Como bem diz Pais (2003, p. 115), as amizades construídas no grupo “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros”. Com os amigos, é possível divertir-se, trocar ideias, discutir, compartilhar a existência na busca pelo sentido da vida.

Ainda que alguns estudos de Dayrell (2005) apontem que o espaço do bairro seja determinante para favorecer ou limitar as relações de amizade, observamos que, em função da dinâmica intensa que os jovens experimentam na Instituição, as possibilidades de nutrir encontros e alimentar a rede de amigos no bairro tornam-se limitadas, tendo em vista que a vida desses jovens estudantes se restringe, por vezes, à própria escola, com suas densas matrizes curriculares.

De acordo com Magnani (1998), a escolha dos amigos finda por ocorrer mediante as possibilidades existentes no “pedaço”²⁰, o que, no caso dos jovens pesquisados, em função da intensidade da jornada na Instituição e das exigências de estudo, restam poucas alternativas de se fazer “coisas interessantes” com outros amigos em outros espaços que não com os amigos da escola e na própria escola.

A despeito das muitas restrições, advindas de uma organização curricular que por vezes não valoriza as necessidades de um segmento juvenil, e do peso que se faz advir dessa configuração, percebido por alguns jovens, como demonstram os depoimentos dos estudantes, observamos que as juventudes presentes conseguem recriar, em certo sentido, esses espaços, trazendo ludicidade e alegria e imprimindo um frescor a uma Instituição centenária, o que faz despontar novas territorialidades.

O esquema a seguir (Quadro 6) expõe a nomeação de grupos de sociabilidade identificados por nós, na presente investigação, a partir das nossas observações e das interpretações dos jovens estudantes presentes nesses espaços. A maneira como esses grupos foram classificados por nós

²⁰ “Pedaço”, categoria nomeada por Magnani (1998, p. 116) para se referir ao “intermediário espaço entre o privado e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada em laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas”. Trata-se também de uma gíria popular, linguagem coloquial utilizada para informar sobre um lugar de pertença.

resultou da inspiração advinda dos estudos de Pais (2003) ao levar em conta a atribuição efetivada pelos próprios jovens frente à escola. Logo, de acordo com Pais (2003, p. 256):

[...] os jovens atribuem uns aos outros, atitudes diferentes perante a escola, designando-se, entre si, com expressões diferentes. De acordo com estas expressões da linguagem comum, os estudantes poderiam arrumar-se em quatro grandes categorias: os *marrões* (estudiosos), os *graxas* (fingidores), os *bacanas* (divertidos) e os *baldas* (desintegrados).

Quadro 6 – Esquema dos grupos identificados a partir da classificação dos jovens estudantes

Galera dos que estudam, Os que estudam Grupo do Ensino Médio Pessoal mais nerd Pessoal dito “normal” Galera científica	Grupo dos laços Os que não são de turma Os que gostam de jogar Dominó ou Uno Os que gostam de jogar Uno Galera do Dominó Galera do xadrez Galera de esquerda
Galera religiosa, Galera dos que rezam Bancada evangélica Tribos antissociais Lancheiras Galera do esporte Galera de direita	Grupo voz e violão Galera da música, Galera que bebe, Tribo dos que bebem, Os que fazem farra Coletivo Carmim Vermelho Grupo LGBT, Grupos Gays Galera das saídas Galera que ficou com Johnny

(1) Grupo LGBT (Lésbica, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais), Grupos Gays. O objetivo desse grupo é agregar jovens em torno das questões de identidade sexual e gênero. A aproximação de jovens pela identidade sexual parece ser marcante em um momento em que muitos, em meio a diversas vivências, buscam suas identidades, descobrindo quem são em alteridade com o outro. É, também, uma forma de criar resistência frente às discriminações a que muitos estão sujeitos no ambiente familiar e na própria sociedade. Talvez por essa razão se mostrem mais abertos, à luz de outros jovens, quando dizem que eles falam com os demais.

(2) Galera da música. Embora os jovens que constituem esse grupo nem sempre estejam pelo pátio, ele é percebido como sendo um grupo cujos estudantes se agregam em torno da música e dos instrumentos musicais, com jeitos mais despojados de se vestir e portar. Chama a atenção pela criatividade que, às vezes, parece contrastar com os demais grupos.

(3) Grupo esportista, Galera do esporte. Grupo que costuma ocupar a área da piscina, mas, assim mesmo, passa pelo pátio, cuja razão de se agregar encontra-se na identificação com as atividades esportistas. Ao que parece, “o esporte favorece”.

(4) Grupo do Ensino Médio. Esse grupo parece ser subdividido em:

(4.1) Grupo do pessoal mais *nerd*. Constituído pelos que jogam dominó, falam sobre filmes e séries. “São pessoas estranhas e introvertidas”, de acordo com alguns estudantes que não fazem parte do grupo.

(4.2) Grupo do pessoal dito “normal”. Como um dos estudantes nos esclareceu, “na realidade não existe ninguém normal, eles (os ditos normais) não têm tribos, se entrosam com todos”. Outro estudante acrescentou: “nem todo nerd é chato ou introvertido. Porque eu estudo, tu estudas, ele estuda, nós estudamos, mas nem todos são legais”.

(5) Galera religiosa, a Galera dos que rezam. Ainda que tenhamos evidenciado, de forma mais marcante, a presença de grupo evangélico no espaço do pátio, sabemos da existência de outros grupos religiosos. Não identificamos, todavia, nenhum ritual de matriz africana durante as nossas observações.

(5.1) Bancada evangélica. Percebemos a predominância do grupo, nomeado por alguns jovens, como sendo a Bancada Evangélica, constituindo-se enquanto espaço de orações e discussões bíblicas. Esse grupo nos surpreendeu pela capacidade de sistematização, disciplina e coordenação, identificada quando nos deparamos com um grupo de 15 jovens, o qual se ampliou depois para 24.

No breve intervalo de 20 minutos, esse grupo, sob a coordenação de uma estudante, conseguia desenvolver atividades com início, meio e fim, evidenciando o protagonismo juvenil. A estudante que coordenava o grupo disse aos participantes: “todos serão redimidos mediante a grandiosa graça de Deus”. Ficamos pensando no efeito terapêutico dessas palavras para alguns jovens presentes, no espaço em que não aparece nenhum adulto para acolhê-los em suas angústias e lutas diárias, nem desenvolver nenhuma atividade que propicie a fala e a escuta.

O grupo estava atento à inclusão de novos adeptos e, não foi por acaso, que nos estendeu o convite para participar da reunião. Estar nesse grupo nem sempre exclui a identificação com as causas de outro grupo, a exemplo do Grupo LGBT, ainda que, no dizer de um jovem que se propôs a fazer um relato espontâneo, “alguns componentes desse grupo seriam também homofóbicos”.

Acrescido às nossas observações, registramos o relato de um dos jovens que nos auxiliou na compreensão da dinâmica dos grupos existentes ao mapear ainda os grupos da seguinte forma:

(6) Grupo dos laços. São grupos constituídos por pessoas do peito. Não importa o que pensem, o que são. Esse grupo é constituído por pessoas que se gostam, que se querem bem.

(7) Tribos antissociais. Esse grupo “são os lancheiras, mas nem todos os lancheiras são antissociais”, segundo alguns jovens. São antissociais porque não costumam falar com todo mundo, seja porque não são simpáticos ou porque não tiveram ainda tempo suficiente para se socializarem.

(7.1) Lancheiras²¹. Os lancheiras são justamente aqueles que acabaram de chegar à escola e não sabem ainda quem é quem, não se situaram no espaço e parecem muito mais preocupados em resolver sua própria situação e se situar no tempo e espaço.

(8) Galera de esquerda. Constituído por estudantes que possuem uma postura mais crítica frente à realidade, ou seja, de acordo com o relato de alguns jovens, são tidos por “de boas porque falam com todo mundo, são mais contemporâneos”, parecem dar uma certa abertura para o novo, o diferente, para a alteridade.

(9) Os de direita. A Galera de direita parece ter ideias já pré-concebidas que os impedem de se aproximar de outros colegas cujo comportamento venha a contrariar os valores que já se encontram arraigados. Normalmente, esses estudantes não costumam falar com os LGBTs, conforme relatos de alguns estudantes no pátio.

(10) Galera das saídas. Independentemente de fazerem ou não uso de álcool, alguns estudantes se aglutinam para sair em grupo pelo simples prazer de saírem juntos. O tempo disponível para saídas, de modo geral, torna-se muito escasso, pela dificuldade em acharem brechas para tal em uma jornada intensa de estudos. No entanto, alguns saem pelos arredores, como uma forma de burlar a rotina sem, contudo, irem muito longe.

Em sintonia com as pesquisas de Araújo e Gomes (1998), os jovens, quando em grupo, influenciam-se mutuamente, repercutindo nas práticas adotadas pelos pares que, para além da busca por entretenimento, aguardam por um status diferenciado que lhes confira aceitação social pelo grupo. Daí porque a bebida finda por aportar nesse contexto um ganho secundário que vai fornecer liga de alguns jovens a certos grupos.

(11) Grupo voz e violão. Durante o período das observações, identificamos, no pátio, alguns jovens cantando e tocando gêneros musicais diversos. Uma das músicas que nos chamou a atenção foi “Sem Graça”, de Haikaiss, por nos dizer algo desses jovens, mais especificamente no refrão: “Veja como o tempo voa, demora pra aterrissar, sem graça, eu me vejo aqui, pela janela ver você partir”.

²¹ Lancheiras, no sentido de infantil, em alusão às crianças do jardim de infância que costumam portar lancheiras.

Além desse grupo, o qual era composto por estudantes de cursos distintos, outro grupo tocava músicas da banda de rock Dire Straits.

À revelia, os estudantes traziam instrumentos musicais porque, ao que parecem, os jovens continuam a gostar de música, mesmo que tenhamos nos esquecido disso. Por intermédio da música, eles vão cantando o cotidiano e falando de questões existenciais, do tempo e do sentido de estarem na própria escola, como se estivessem sentindo o quanto de vida tem lá fora e que estão vendo passar.

(12) Galera que bebe, Tribo dos que bebem, Os que fazem farra. Alguns estudantes que estavam no pátio, ao saberem que estávamos fazendo uma pesquisa sobre juventudes e sociabilidade no currículo, disseram-nos que “tem os que bebem e ficam na praça fora da escola. Não vêm pra escola senão a segurança não deixa entrar”. Esse comentário nos fez pensar sobre a importância de se cuidar do entorno da escola enquanto fator de proteção para evitar que os estudantes, ao não se sentirem incluídos na escola, procurem as redondezas como uma forma de ficar “perto e longe” ao mesmo tempo ou “dentro e fora”.

O que faz esses jovens estudantes não conseguirem entrar na escola, mas ficarem bebendo pelas redondezas com amigos que também são da escola? Até que ponto a vinculação a esse grupo funciona como escape às situações de desprazer vivenciadas na escola? Como a organização curricular poderá curricularizar atividades que venham a ser desenvolvidas no território como forma de se implicar no cuidado aos jovens estudantes que ficam pelas bordas?

Pesquisas desenvolvidas por Araújo e Gomes (1998) apontam que os jovens que fazem uso de álcool normalmente o fazem em companhia do grupo de amigos, como se beber juntos já fizesse parte da própria amizade. Acrescenta ainda que, para jovens com uma relação com álcool, a bebida pode estar associada ao ganho de aceitação social pelo próprio grupo.

(13) Galera do xadrez. É uma galera que joga, faz esporte, estuda, namora. Parece que alguns grupos são percebidos de forma menos sectária e conseguem passear por diversas atividades sem abdicar de algumas em detrimento de outras.

(14) Grupo do dominó. Grupo no qual os jovens estudantes interagem com entrosamento, espontaneidade e alegria. Havia uma composição mista, embora a preponderância fosse masculina. Estavam sem aulas e aguardavam. Percebemos que a atividade desse grupo era bem constante no pátio, mesmo que a composição dos grupos variasse. Mas quase sempre o Grupo do dominó aglutinava garotos e garotas dos mais variados cursos, chamando a atenção para o fato de essa turma “ser identificada até pelo barulho que eles fazem”.

(15) Os que gostam de jogar Uno. Grupo mais constante no hall de entrada. Sua composição pareceu mais heterogênea, sendo constituída por estudantes que já se encontravam nesse espaço ou porque estavam sem aulas, ou porque se atrasaram e não puderam entrar para as aulas, ou porque, deliberadamente, resolveram permanecer jogando. Mesmo que os estudantes se mostrassem animados no momento do jogo, não chegavam a ser tão efusivos quanto os participantes dos jogos de dominó que aconteciam no pátio.

(16) Os que gostam de jogar dominó ou Uno. A inserção nesse grupo já denota certa flexibilidade, uma vez que o grupo se une pelo desejo de jogar, não importando se Uno ou dominó. O lúdico os une.

(17) Galera que ficou com Johnny. Conforme mencionado anteriormente e dito por um dos estudantes: “Johnny é o cara mais rodado e com os dentes mais lindos. A menina que não ficou com o Johnny sofre preconceito”. Parece até engraçado, à primeira vista, ouvir falar nesse tipo de galera. Todavia, uma percepção mais acurada revela a ideia do quanto as garotas podem se sentir pressionadas a se relacionarem com alguns “Johnnys” para serem aceitas pelo grupo.

Por outro lado, evidenciamos uma cultura machista, na qual as jovens, para serem aceitas, tenham que ceder a algumas pressões. A observação revela também o quanto alguns garotos, para se sentirem aceitos, devem seguir alguns scripts que lhes conferem masculinidade, sem terem a consciência do próprio desejo, nem serem sensibilizados quanto ao respeito a si próprio e entre os gêneros.

(18) Galera dos que estudam, Os que estudam. Essa turma concentra os que se dão bem nos estudos e são reconhecidamente tidos, por professores e pares, como estudantes que tiram boas notas. Ainda que alguns estudantes que gostem de estudar possam fornecer ajuda aos que apresentam alguma dificuldade nas matérias, esse grupo termina por criar, mesmo sem querer, por vezes, certo estranhamento diante dos que não gostam de estudar ou mesmo diante daqueles que tiveram uma trajetória escolar perpassada por entraves, criando-se certo antagonismo.

Esse tipo estudantil também fora identificado em pesquisa portuguesa por Pais (2003, p. 258), quando os jovens se referem aos marrões como sendo os que “estão sempre com os cornos mergulhados nos livros”. Essa forma desdenhosa a que se referem alguns estudantes aos jovens que gostam de estudar desqualifica o investimento feito pelos que enxergam a escola enquanto lugar de aprender e apostam nas possibilidades de avançar em termos pessoais e sociais.

Em um universo no qual o capital cultural varia, parece ser motivo de despeito ter sucesso na escola, ainda que gostar de estudar não seja garantia de sucesso, dadas as dificuldades acumuladas

durante a trajetória escolar. Isso faz com que nem sempre o empenho desses jovens seja recompensado, face à procedência de segmentos mais vulneráveis que não dispõem de um capital cultural capaz de fazer frente ao distinto universo cultural de saberes, apesar do empenho que fazem.

Assim, ser zombado na escola por não estudar seja porque não é afeito aos estudos, seja pela dificuldade em acompanhar as “matérias”, traz danos, mas desejar estudar e ainda assim ter dificuldades parece ser, também, algo incômodo aos jovens. Ainda para aqueles que não sentem facilidade em prosseguir com seus estudos, parece ser igualmente desagradável não conseguir ser reconhecido em seus esforços como algo apreciável pelos pares.

(19) Galera científica. São aqueles estudantes que participam de projetos de iniciação científica e que se sentem ligados pelo desejo de produzir conhecimento científico.

(20) Coletivo Vermelho Carmim²². Constitui-se em uma forma de organização que se aglutina em torno de alguns desafios juvenis, voltados para questões relativas aos direitos das mulheres, LGBTs, entre outros.

(21) Os que não são de turma. Grupo dos que estão juntos pelos afetos. Não ser de nenhuma turma já é ser de uma turma, porém essa ligação evidencia vínculos de amizade mais despretensiosos, pela amizade em si, o que permite a circulação mais livre pelos demais grupos.

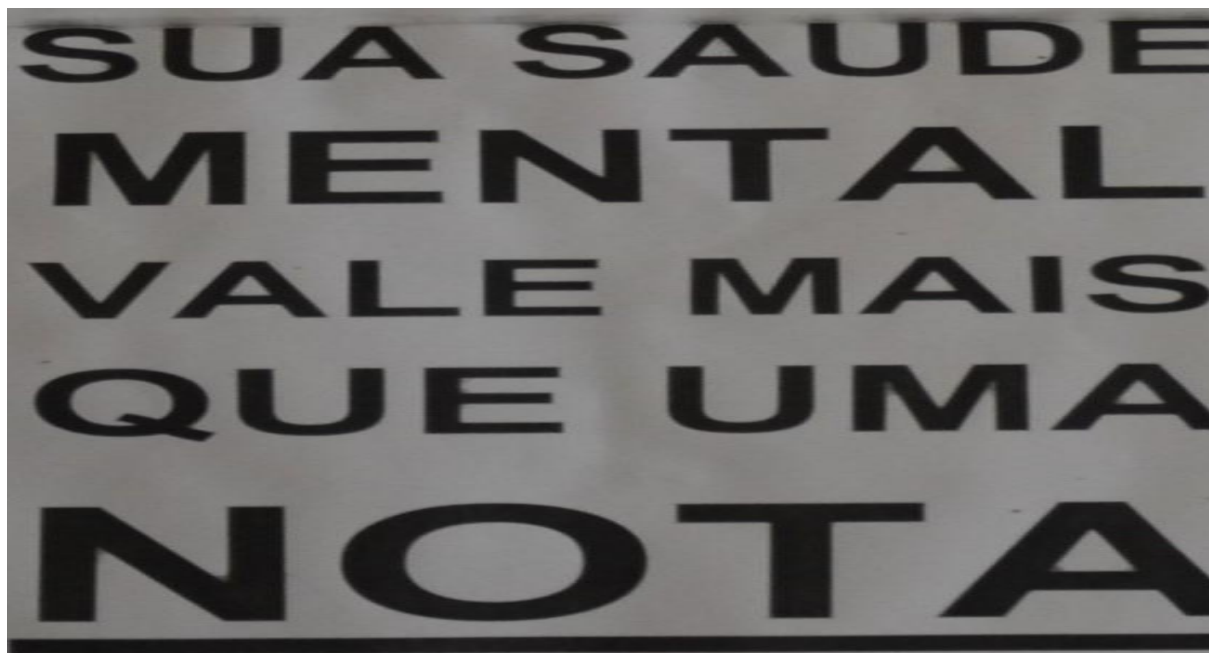
6.2.6 Grupos de amigos como estratégia de suporte à saúde mental dos jovens estudantes

Essa categoria sobre amigos e “saúde mental” não fora formulada previamente até entrarmos em campo, mas a observação dos espaços e da dinâmica dos jovens ao longo da jornada de estudo, acrescida de alguns relatos espontâneos, evidenciou o quanto ter amigos ou pertencer a um ou a vários grupos na escola poderia funcionar como um fator de proteção. Os laços de amizades parecem ajudar a se passar mais facilmente pelas dificuldades de ordem acadêmica ou emocional, criando certo escudo que ajuda os estudantes no fortalecimento da autoestima e no sucesso acadêmico.

Não foi por acaso que registramos inúmeros cartazes, colados nos murais do pátio, de autoria de um grupo anônimo, com palavras de encorajamento aos pares, destacando que a saúde mental vale mais que uma nota (Figura 8), o que nos sinaliza para a primazia do ser humano mediante o duro processo avaliativo enfrentado por alguns.

²² Coletivo Vermelho Carmim, nome associado ao grupo criado com a intenção de transmitir a ideia de resistência. Foi fundado em 2016, ocasião em que contava com aproximadamente 26 participantes.

Figura 8 – Mensagem deixada no mural por grupo anônimo que valoriza o desenvolvimento da empatia e da resiliência entre os pares mediante as situações de avaliações escolares



Essa constatação é respaldada nas pesquisas de Minto et al. (2006), que reiteram a relevância dos laços entre pares em um cenário contemporâneo de grandes mudanças de ordem social, política, cultural e econômica, o que reverbera em novos arranjos sociais, mobilizadores de angústia nos jovens que se mostram confusos quanto ao seu lugar social. Nessa mesma esteira, Pereira e Garcia (2007) especulam que talvez a valorização das relações de amizade em comparação com as relações familiares se deva em função do apoio que as relações entre pares proporcionam, tendo em conta que os amigos também compartilham das mesmas situações.

Um estudante de um dos cursos superiores em licenciatura, integrante de um dos grupos observados no pátio, ao se referir à densidade da matriz curricular, fez o seguinte comentário: “acho que vamos processar a Instituição porque a nossa saúde mental está sendo comprometida. Porque no final do período, ficamos destruídos. A gente chora porque se a gente não chorar não é químico”.

Outra fala emergiu de outro grupo, constituído por estudantes de um dos cursos do ETIM, cuja verbalização consistiu em sinalizar que “não é difícil entrar aqui, difícil mesmo é sair... Um tem que dar força pro outro”. Em tom de lamento, outro estudante relatou: “Às vezes, a aula não muda o que a gente aprende. Às vezes, eu acho melhor estudar sozinho porque a aula não tem efeito no

aprendizado”. Ainda em tom de lamento, um estudante do ETIM acrescentou: “não tenho mais tempo, dinheiro vai tudo embora com a Instituição. Perdem-se as amizades fora porque a vida vira só a Instituição”.

Evidenciamos, assim, que a intensa matriz curricular, acrescida das exigências de trabalhos e atividades, não permite que os estudantes tenham, formalmente, tempos livres para interagirem na escola e fora dela. Talvez seja por isso a constatação de tantos estudantes fora da sala de aula, mesmo quando finda o intervalo, como “desobediência civil” a um formato curricular que provoca adoecimento e aprisiona.

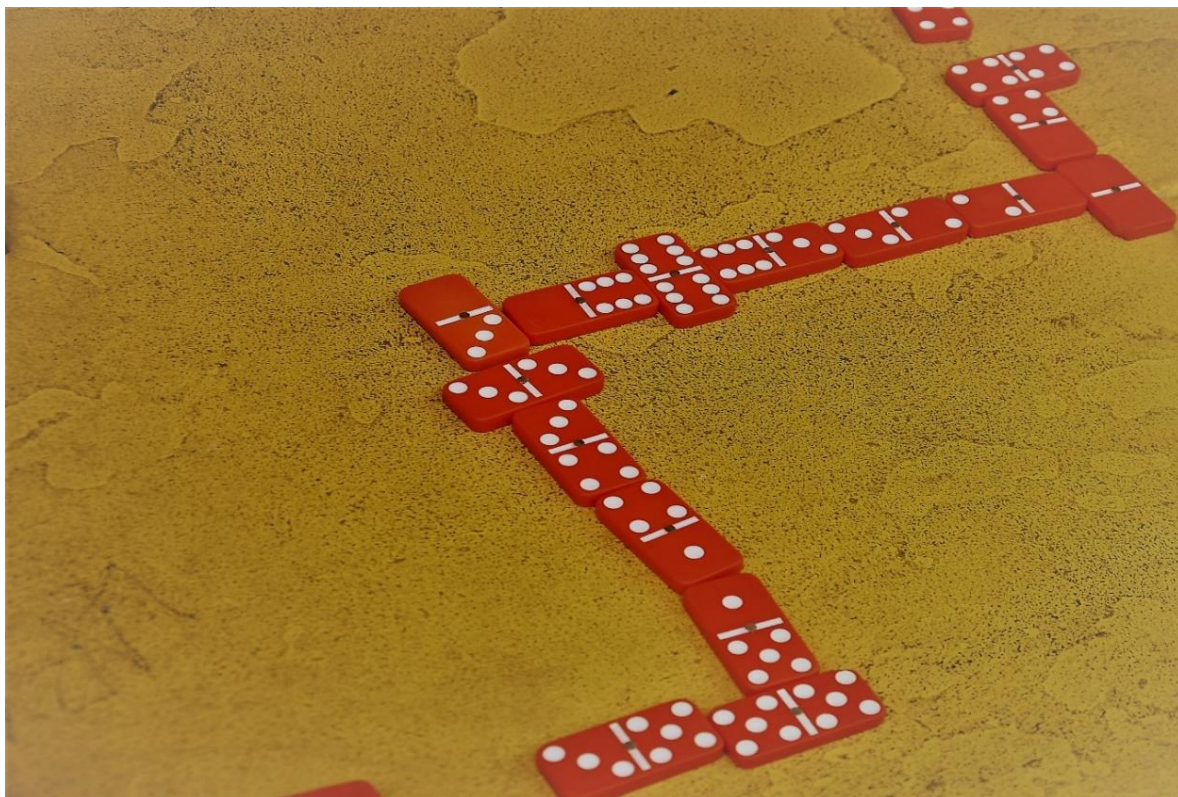
Essas evidências nos levam a questionar: que matrizes curriculares são essas que não levam em conta as necessidades de um segmento eminentemente juvenil? Por outro lado, na medida em que o tempo não permite manter uma vida fora do Instituto, os estudantes se sentem apartados dos vínculos, dos laços, e a etapa de transição que poderia sinalizar perdas e ganhos, inevitáveis ao crescimento humano, fica marcada de forma incisiva pelas perdas, como se não valesse a pena ser jovem.

Para alguns estudantes, parece ser fácil fazer amigos na escola; para outros, as dificuldades os impedem de se aproximar de alguém para fazer amizades. Isso nos leva a pensar sobre o nível de desgaste que alguns jovens experimentam quando, a despeito das exigências escolares, das adversidades vivenciadas dentro e fora da escola, não têm com quem contar.

6.2.7 Quando a escola é o pátio

Nos bastidores, área assim definida por Goffman (1993), tudo parece ser mais possível. O pátio parece ser esse lugar, nomeado também por Merhy (2006) de praça, em sua profusão de acontecimentos. Assim, alguns alunos permaneciam no pátio mesmo quando o intervalo acabava, sem que qualquer adulto indagasse sobre tal situação ou realizasse qualquer intervenção. A atividade que costumava prevalecer nesses tempos livres era o jogo de dominó (Figura 9).

Figura 9 – Dominó, jogo que é presente muito fortemente no pátio e que aglutina estudantes de diversos cursos



Alguns estudantes que aguardavam a aula de Educação Física fizeram o seguinte comentário: “quando a Educação Física era misturada, juntava alunos de todos os cursos, agora é só uma turma!”. Ressaltaram ainda que: “o Dominó permite a integração entre os estudantes de todos os níveis e cursos”.

Observamos a existência de jovens estudantes que permaneciam no pátio indiferentes ao toque da sirene. Eles jogavam dominó. Um deles fez menção de parar o jogo, mas outro disse: “Calma aí que ele não chega agora”, referindo-se ao professor em atraso. Naquele momento, nenhum adulto chegou para solicitar o retorno dos alunos à sala e, assim, eles continuaram por lá. E essa situação se repetia cotidianamente.

6.2.8 As relações de amizade e o currículo

A sirene toca, sinalizando o (re)início das aulas, e parece fazer um corte abrupto na alegria e na descontração. Muitos permanecem fora das salas. Há de se ter um motivo. Sempre tem. Por que será que o hall de entrada e o pátio fazem uma concorrência tão grande com as salas de aula? O que

há nesses espaços que nas salas não há? Que exigências são feitas nas salas de aula que os estudantes parecem não dar conta?

As dificuldades parecem se configurar quando se pensa que a escola não é um parque recreativo. E se os estudantes estão preferindo esses espaços, o que podemos fazer enquanto educadores para que a proposta educativa da escola contemple essas necessidades sinalizadas por esses jovens nesses espaços? O que fazer para que elas possam ser articuladas ao currículo?

De acordo com Lisboa e Koller (2003), a interação entre jovens exerce a função de apaziguá-los, pois promove a afetividade e a intimidade. Repercute, ainda, nos processos de aprendizagem, na medida em que gera sentimentos capazes de desencadear experiências positivas, deixando os estudantes propensos a novas descobertas. Além disso, as relações de amizade habilitam socialmente os jovens quanto à cooperação e à resolução de conflitos.

6.2.9 A territorialização dos espaços escolares: das tribos à diversidade cultural

Ainda que a farda imprimisse certa uniformização aos estudantes, não foi difícil perceber os vários estilos que circulavam pelo hall de entrada e pelo pátio, expressos nas cores dos cabelos, nos penteados, nos batons e em outros adereços. As diversas expressões pareciam revelar jeitos de ser jovens, marcados pela cultura e pela bagagem que traziam. Não podemos dizer que sejam apenas estudantes, são jovens estudantes com todas as suas inserções étnico-raciais.

Mesmo que alguns estudantes não tenham uma consciência mais explícita do que os marcam culturalmente, é possível perceber, nesses espaços escolares, indícios de uma africanidade que aponta para outros jeitos de ser jovem, realçados na afirmação da identidade negra dos estudantes quando coletivamente se sentem empoderados pela negritude. Diante dessa alteridade e de tantas outras, os grupos parecem experimentar uma abertura de horizontes conferida por novas vivências culturais que revelam uma mudança de ponto de vista e a descentração de um repertório único e homogêneo.

Sem dúvida, a passagem por esses espaços nos fez lembrar a música de Arnaldo Antunes, “Inclassificáveis”²³: “Que preto, que branco, que índio o quê? Que branco, que índio, que preto o quê? Que índio, que preto, que branco o quê? Somos o que somos, inclassificáveis”. Fazendo uma analogia com a música, poderíamos indagar-nos: “Ser jovem o quê? Somos inclassificáveis”, demandando uma amplitude às juventudes enquanto categoria.

²³ “Inclassificáveis”, letra e música composta por Arnaldo Antunes em 1996, o qual é músico, poeta e compositor brasileiro, ex-integrante do grupo Titãs. A canção conta com a participação especial de Chico Science, também cantor e compositor brasileiro.

A entrada em campo nos evidenciou também uma grande quantidade de estudantes que fazia uso da Internet como forma de se relacionar. Segundo Pylro (2007, p. 5), “a internet é um instrumento para aglutinar, reordenar e delimitar grupos de amigos que já se conheciam pessoalmente e passaram a construir um sentimento de maior proximidade”.

6.2.10 Implicações práticas ou recomendações a partir das observações

Começamos por dizer que o ETIM, em sua gênese, é uma formação dirigida aos jovens e adolescentes e, como tal, tem que ser pensada para esse público de modo que venha a cumprir sua função inclusiva. A sociabilidade precisaria ser compreendida para que se conceda a sua devida importância

O ETIM se propõe a integrar, em sua formação, a dimensão técnica e humana e, portanto, não deve desconsiderar as relações de sociabilidade que são constituintes da identidade juvenil. Porém não há uma mediação entre os objetivos preconizados para a formação dos jovens estudantes do ETIM, da Instituição em análise, no que concerne à formação cidadã, nomeadamente, à sociabilidade das juventudes e ao cotidiano escolar. As observações, realizadas na presente pesquisa, dos espaços escolares, hall de entrada e pátio, reiteraram, em certo sentido, o que a análise documental havia suscitado: a sociabilidade precisaria ser entendida para que se desse a sua devida relevância no currículo enquanto dimensão a ser articulada e potencializada.

Tendo em vista a imensa riqueza de interações apreendidas no cenário observado, a recolha de dados, empreendida por meio das observações, permitiu-nos evidenciar a importância de se conhecer esses jovens, de se chegar mais perto deles e entender as suas dinâmicas. As observações também nos forneceram indícios para o reconhecimento das juventudes presentes nesses espaços e das trocas simbólicas estabelecidas entre os pares.

Ainda, a entrada em campo nos possibilitou, enquanto educadores/pesquisadores, colocar nossos questionamentos em outra perspectiva, porque é diferente olhar para esses jovens à luz dos relatórios de índices de evasão, de retenção ou de queixas relativas ao comportamento ou ao desempenho acadêmico e passar a enxergá-los a partir de nosso mergulho nas situações vivenciadas por eles nesses espaços observados.

A revelação do campo nos permitiu apreender, por intermédio dessas observações e depoimentos, o quão custoso parece ser para os jovens estudantes a permanência nesses espaços escolares. Sem as condições presentes de aconchego e de valorização de suas experiências sociais,

enquanto esteio para a promoção da saúde psíquica, os jovens parecem se sentir sugados por um cotidiano sem graça que não possibilita espaço para o lazer e para a sociabilidade, tendo em vista a densidade das matrizes curriculares dos cursos existentes na formação em foco.

Contudo, alguns estudantes realçaram o valor da convivialidade ao expressarem, por exemplo, que “as experiências que se têm no IF desenvolvem a habilidade de formar a própria opinião, identidade, convívios com pessoas de estilos diferentes, contato com várias culturas” (estudante do ETIM, sexo masculino). De fato, também pudemos observar estudantes dos mais variados cursos e turmas interagindo, o que evidencia a facilidade de interação existente entre estudantes de cursos distintos. Ficamos a pensar sobre a riqueza institucional, levando em conta as possibilidades de catalisar tanta diversidade. No entanto, parece evidente a falta de um trabalho sistematizado, capaz de instituir práticas pedagógicas que ampliem essas convivências e as trabalhem enquanto potencialidades.

Assim, constatamos, à primeira vista, que é possível os jovens transitarem por diversas galeras e estabelecerem amizades com todos. Em relação às singularidades dos grupos, pareceu-nos ser possível ter amigos nos mais variados cursos. A priori, não percebemos quaisquer distinções, nomeadamente, quanto aos estudantes negros ou com necessidades especiais. Ainda que esses estivessem em minoria, a sua inserção nos diversos grupos se fez livremente, tanto no pátio quanto no hall de entrada, sem que houvesse impedimento nas interações.

No entanto, os grupos ou galeras registrados pareceram, por vezes, constituírem-se como verdadeiras entidades cuja funcionalidade residia em marcar o território como forma de evidenciar as singularidades socioculturais, as necessidades das trocas afetivas e as resistências. Isso tudo em um contexto no qual se sobressai uma tendência homogeneizadora que toma por referência um ideal de juventude, reforçado historicamente pela limitação do acesso à escola de jovens advindos de segmentos populares.

Daí as expectativas nutridas para certos jovens parecerem seguir na direção de correspondência a um modelo idealizado de jovem: branco, de orientação sexual dominante, de religião cristã, com dado nível intelectual. Em certo sentido, a constituição desses distintos grupos evidenciou uma necessidade identitária dos jovens de ganharem força e empoderarem-se na alteridade, diante de um cenário, por vezes, adverso.

A criação de espaços simbólicos a partir dos espaços formais existentes revela a necessidade de haver lugar para o lúdico, para as artes, para a música, como elementos de mediação entre a

escola e as vidas desses jovens, como forma de expressão de seus repertórios para que a escola possa ganhar também as marcas dessas juventudes.

Ao que parece, a Instituição “vem cumprindo” sua função para aqueles jovens que não sentem maiores dificuldades de aprendizagem ou vulnerabilidades sociais, tendo em conta a linearidade de suas trajetórias. Talvez, para esses, as dificuldades não os paralisem. Ainda assim, a escola deixa de proporcionar para tais jovens uma experiência escolar que os provoque, envolvendo-os em vivências para além de seus previsíveis mundos. Sem abrir caminhos na organização curricular para práticas educativas que acolham os jovens e façam pontes com os seus universos culturais, o acesso à escola, por si só, não lhes pode garantir um verdadeiro sentido de pertença à escola.

Nesse sentido, o reconhecimento desses grupos ou galeras pode nos revelar muito sobre a sociabilidade desses jovens investigados. A observação das formas de se relacionarem com seu(s) grupo(s) de pares nesses espaços provocou-nos no sentido de pensar sobre possíveis estratégias para o desenvolvimento de uma permanência simbólica²⁴ a fim de que alguns dos estudantes pudessem superar a condição de peixe fora d’água ou de periféricos. A ocupação desses espaços escolares e a constituição de grupos ou galeras nos fizeram lembrar de uma música de Caetano Veloso²⁵: “e é por isso que eu gosto lá de fora, porque sei que a falsidade não vigora”. Gostar lá de fora talvez seja assim, ficar a meio caminho.

É preciso, pois, compreender a constituição desses grupos de sociabilidade identificados na escola, considerando que eles parecem funcionar como uma estratégia encontrada por determinados jovens para se empoderarem e marcarem o território em uma disputa por sentidos. É necessário, então, criar novas correlações de forças. É preciso que as trocas estabelecidas nessas relações sejam simbolicamente equivalentes nessa economia que rege as relações de amizade.

A escola, rompendo com as conotações hierárquicas, precisaria “reconhecer as vozes dos grupos de sociabilidade”, já que as vozes se fazem presentes, mas, por vezes, são ignoradas ou invisibilizadas, de modo a valorizar e acolher as diversas referências e pertenças, gerando uma economia simbólica que justifique uma composição ampliada de amigos e a escolha de amizades fora da bolha. A boa escola é aquela que abre os horizontes, permitindo que os estudantes venham a

²⁴ A “permanência simbólica” vai além da ampliação do acesso à Instituição de ensino, assegurando a garantia de condições de continuidade dos estudos, não apenas por intermédio de alimentação, transporte e moradia, mas por meio de ações que garantam as condições de sobrevivência na própria escola.

²⁵ Música intitulada “Felicidade foi-se embora”, originalmente composta por Lupicínio Rodrigues e, posteriormente, gravada por Caetano Veloso, ambos compositores e cantores brasileiros.

reconhecer seu lugar de pertença e avançar na descoberta do outro e das trocas, provocando-lhes uma mudança de perspectiva.

Conceitualmente, as relações de sociabilidade são marcadas por uma especificidade. A despeito da eleição de amigos se caracterizar por uma despretensão, como aponta Simmel (2006), alguns autores como Lopes (1997) admitem que essa escolha é determinada pelo lugar do sujeito, suas inserções sociais, culturais e econômicas, ainda que os cenários escolares possam ser pluralistas. A despretensão relativa que marca as relações de amizade envolve uma economia de trocas simbólicas.

Como já vimos, há quem defenda que a sociabilidade é pura e que as relações de amizade se sustentam pela própria relação em si (Simmel, 2006) e, portanto, seriam isentas de interesse. Há, todavia, autores que evidenciam uma prevalência de relações endoclassistas, a exemplo de Lopes (1997) e Villas (2007), e outras interclassistas. Outros autores, como Abrantes (2003) e Santos (1994), sustentam um hibridismo na constituição da sociabilidade.

Ainda que, de forma conceitual, a sociabilidade seja compreendida como laços que se alimentam a partir de escolhas espontâneas, há controvérsias sobre o que rege a escolha de amizades, levando-se em conta que, para alguns autores, a despeito de uma convivência plural nos cenários escolares, há evidências de que vários grupos são efetivados a partir de referentes prévios que se prolongam na escola, reproduzindo os modelos anteriores de aproximação.

De forma sintética e em consonância com as observações realizadas, constatamos, por um lado, uma ampla convivência entre os pares nesses espaços; e, por outro lado, percebemos também, de forma acentuada, uma separação muito forte entre alguns grupos, denotando que a eleição dessas amizades não se dá despropositadamente, mas traz implícita uma constituição de classe, de cultura. Os estilos, jeitos de vestir e falar e as preferências pelos espaços dentro da escola podem traduzir muito mais que simples afinidades.

Em outras palavras, não identificamos apenas uma lógica hegemônica na construção de laços de amizade. Constatamos, também, por outro lado, um hibridismo que rompe com a lógica que regulamenta as relações de amizade. Daí, mais uma vez, a importância de se saber como esses grupos se constituem e se regulamentam e de que forma a escola poderá fomentar as trocas simbólicas ao reconhecer a existência deles.

Talvez o agrupamento possa marcar uma diferença e pressuponha uma forma de fazer resistência em um ambiente alheio às experiências e pertencimentos culturais prévios. A admissão dessas experiências ao currículo prenuncia a valorização do potencial de trocas simbólicas entre os

jovens e permite a sustentação dessas juventudes por intermédio de uma solidariedade que os alimenta de afetos a despeito das diferenças. De toda forma, os contrastes tecidos por essas relações podem engendrar uma trama de disputas pelos sentidos.

Retomamos a gênese do ETIM, o qual, enquanto formação, destina-se ao público de jovens e adolescentes e demanda que esteja afinada com esse público de modo a fazer valer sua função inclusiva. Em sua propositura, o ETIM intenta articular a dimensão técnica e humana, razão pela qual é incabível desconsiderar as relações de sociabilidade constituintes da identidade juvenil. Assim, não se pode perder de vista, como assinala Dayrell (2005, p. 306), que:

O principal papel do educador consiste em contribuir com a formação humana dos alunos, criando, para tanto, meios para estimulá-los em exercício constante de relações sociais de qualidade, fazer da escola um espaço que eles possam aperfeiçoar a sua capacidade individual de estabelecer relações, exercendo, coletivamente, a arte da convivência com suas regras básicas, como a confiança, o respeito e a solidariedade, enxergando na sociabilidade a dimensão central para a formação humana dos indivíduos.

Nesse contexto, os resultados fazem sentido ao fornecer visibilidade a como se tecem as relações de amizade entre os jovens e ao permitir que se compreenda como as juventudes se veem com os distintos estatutos e experiências culturais presentes nesses espaços escolares, permeados pela diversidade cultural. A compreensão da tessitura dessas relações, vivenciadas nos espaços escolares observados, poderá se constituir em uma estratégia potente a contribuir para a superação das dificuldades experimentadas, principalmente, por jovens oriundos de segmentos mais vulneráveis.

Assim, este trabalho diz muito sobre o “currículo oculto” da escola, embora não se faça menção, explicitamente, a esse conceito. Contudo, o currículo oculto se evidencia pelas trocas subjetivas (intersubjetivas) e pelas diversidades que se cruzam e entrecruzam nas sociabilidades presentes. Pensamos que, a partir disso, as aprendizagens vão acontecendo e consolidando-se entre pares (daí o currículo oculto, aprendizagens para além da prescrição e da oficialidade institucional). Nossa abordagem vai se enriquecendo pelo caráter multifacetado dado à observação das sociabilidades e das vivências nos tempo-espacos da escola.

6.3 Sobre a apresentação e discussão das Entrevistas dos Grupos Focais

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que
os pássaros desaprendam a arte do voo
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros
engaiolados.
O que elas amam são pássaros em voo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o
voo já nasce dentro dos pássaros.
O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.
(Alves²⁶, 2010)

Nesta seção tratamos dos resultados e da análise dos dados produzidos por intermédio das Entrevistas para os Grupos Focais. Vale retomar que os grupos foram compostos por jovens estudantes pertencentes respectivamente ao segundo e ao terceiro ano do Curso 1 e do Curso 2 do ETIM da Instituição de Educação Profissional, lócus da pesquisa. Para cada grupo, destinamos uma sessão, número que poderia vir a ser ampliado, caso fosse preciso, mas que não se fez necessário, tendo em vista que os grupos realizados deram conta de responder às indagações relativas ao conhecimento de nosso objeto.

6.3.1 Captação dos participantes

A captação dos participantes para ambos os grupos foi trabalhosa porque, a despeito do interesse dos jovens estudantes em participar da pesquisa, nem sempre os interessados apresentaram compatibilidade com os horários previstos para a realização dos grupos focais, o que configurou, em si, em um resultado ao sinalizar o como a densidade curricular interfere em uma dinâmica escolar mais flexível.

²⁶ Rubem Alves, psicanalista, educador e escritor brasileiro.

Dessa forma, efetivamos duas visitas às salas de aula em cada um desses cursos para explicitar os objetivos da pesquisa e dos grupos focais, bem como as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa quanto aos Termos de Consentimento dos pais ou responsáveis e de Assentimento dos participantes, como forma de sensibilizar os jovens estudantes e de pactuar a participação deles na pesquisa. Posteriormente, retornamos às salas para recolher dos participantes que se dispuseram a participar os termos devidamente assinados e informar-lhes o local e o horário para a realização dos grupos focais.

Também nos comprometemos com os estudantes que aderiram à participação nos grupos focais em fornecer às respectivas Coordenações de Curso um comprovante de participação na atividade de pesquisa, como forma de justificar as faltas nas atividades acadêmicas que viessem a assumir. Conforme fora planejado, cada grupo contou com a mediação da investigadora, com a participação de dois observadores e com um apoio, equipe calibrada previamente, o que favoreceu o bom andamento dos grupos focais. Tivemos o cuidado de garantir aos estudantes um lanche individual, já que o horário dos grupos era coincidente com o intervalo, além de mantermos a sala com água, de modo a evitar saídas que viessem a repercutir na quebra das discussões.

6.3.2 Composição dos grupos

Conforme exposto anteriormente, os critérios para inclusão dos participantes foram: ser jovem estudante do ETIM, do segundo ou terceiro ano, do Curso 1 ou do Curso 2, e assistidos pelos Programas Sociais coordenados pela DAEST/CAEST, do campus lócus da pesquisa. Tivemos em conta, por critério de exclusão, ser jovem estudante do ETIM, do segundo ou terceiro ano, do Curso 1 ou do Curso 2, que, mesmo preenchendo os critérios de inclusão, não obtiveram o TCLE assinado.

A realização dos grupos transcorreu com êxito e foi de grande valia para nossa aposta na inclusão da técnica de Entrevista para Grupos Focais de modo a assegurar a qualidade da triangulação. Os jovens estudantes se apresentaram participativos e ávidos em compartilhar as experiências do seu cotidiano escolar. Lançar mão das falas juvenis fez a diferença em uma investigação que tem por intenção compreender a dimensão da sociabilidade dos jovens na organização curricular do ETIM e nos possibilitou elementos para se repensar o currículo à luz das juventudes, de suas experiências coletivas, “dores e delícias” no espaço escolar.

6.3.3 Caracterização dos grupos focais

O Grupo 1 se caracterizou pela presença de três jovens estudantes do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Dos três participantes que informaram gênero, dois deles se autodeclararam cis-hétero e um deles do gênero masculino. Quanto ao estado civil, todos se apresentaram como solteiros. Quanto ao pertencimento étnico-racial²⁷, quatro jovens estudantes se autodeclararam como sendo de raça branca, quatro pardos e três pretos, e um deles não fez autodeclaração de raça.

Ainda, nenhum dos estudantes morava sozinho e todos eram provenientes de bairros do município de João Pessoa, entre eles, Jardim São Paulo, Gramame, Funcionários, Esplanada, Cidade Verde, Grotão, Tibiri II. Eles detinham uma renda familiar majoritariamente entre um a dois salários mínimos, ainda que tivéssemos, de forma esporádica, jovens com renda familiar de três a cinco salários mínimos ou na faixa acima de cinco salários mínimos, não se configurando a maioria.

De igual maneira, o Grupo Focal 2 foi marcado pela presença de quatro jovens estudantes do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Quatro deles informaram a identidade de gênero, autodeclarando-se cisgênero, bissexual, não binário, hétero. A maioria se apresentou como solteira. No que diz respeito ao pertencimento étnico-racial²⁸, quatro jovens estudantes se autodeclararam de raça branca e cinco de raça parda. Não houve autodeclaração de pretos. Todos foram oriundos de bairros do município de João Pessoa, nomeadamente do Bessa, Indústrias, Cristo Redentor, José Américo, Mangabeira, Portal do Sol II e Mangabeira VII. Nenhum deles morava sozinho.

O Quadro 7 adiante resume a caracterização dos dois grupos focais existentes.

Quadro 7 – Caracterização dos participantes dos grupos focais

Caracterização	Itens	G1	G2
Sexo	Feminino	5	5
	Masculino	3	4
Deseja informar gênero?	Sim	3	4
	Não	5	5
	Cis-hétero	1	1

²⁷ Pertencimento étnico-racial: "identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política" (Oliveira, 2004, p. 57).

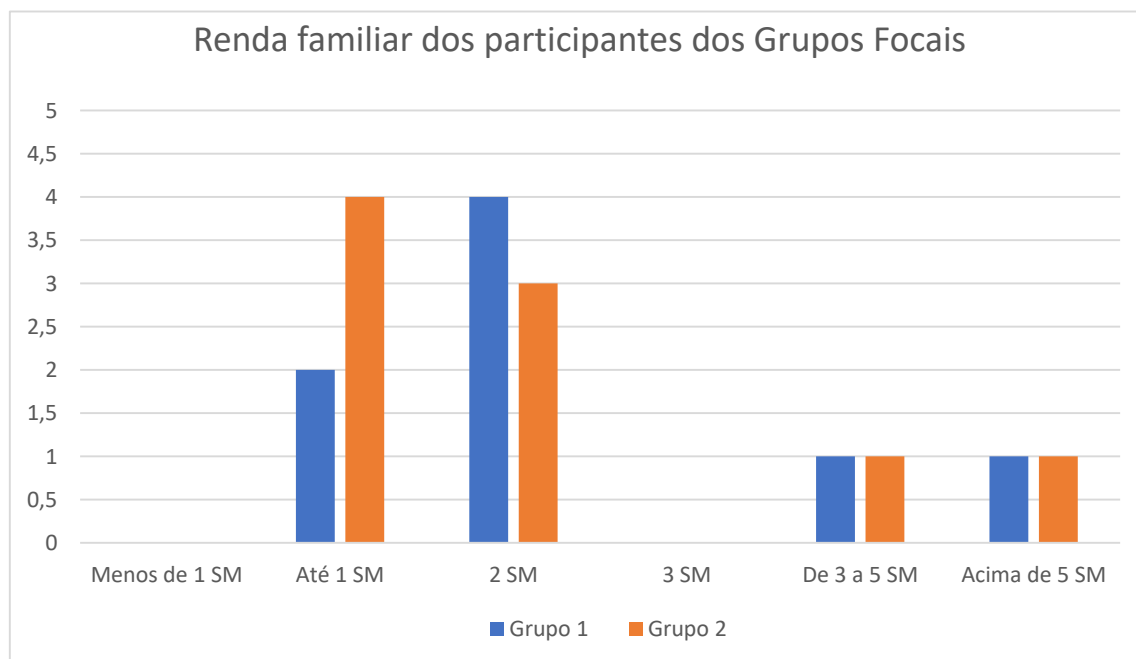
²⁸ "O atual sistema classificatório do IBGE permanece sendo adequado" (IBGE, 2013, p. 97). Para efeito de identificação, seguimos empregando a classificação de cor ou raça proposta, sem desconsiderar, no entanto, que a cor e a raça estão atreladas a um pertencimento étnico-racial mais amplo.

Gênero	Masculino	1	-
	Cisgênero	1	-
	Bissexual	-	1
	Feminino	-	1
	Não binário	-	1
Estado civil	Solteiro	8	9
	Casado	-	-
	União estável	-	-
	Mora junto	-	-
Raça	Branca	1	4
	Preta	3	-
	Parda	4	5
	Amarela	-	-
	Indígena	-	-
Mora sozinho?	Sim	-	-
	Não	8	9
Bairro de procedência	Bairro das Indústrias	-	1
	Bessa	-	1
	Cidade Verde	1	-
	Cristo Redentor	-	3
	Esplanada	1	-
	Funcionários 1	1	-
	Gramame	1	-
	Grotão	1	-
	Jardim São Paulo	1	-
	José Américo	-	1

	Mangabeira II		1
	Mangabeira VII	-	1
	Portal do Sol	-	1
	Tibiri II	1	-
	Não identificado	1	-

Quanto à renda dos participantes, apresentamos o Gráfico 1 – Renda Familiar dos Participantes dos Grupos Focais. A grande maioria detinha uma renda familiar entre um a dois salários mínimos, ainda que tenhamos registrado, de forma pontual, a incidência de renda familiar de jovens na faixa de três a cinco salários mínimos ou superior a cinco salários mínimos, conforme se nota a seguir.

Gráfico 1 – Renda familiar dos participantes dos grupos focais



O Gráfico 1 sugere que a renda familiar no Grupo 1 se concentra prioritariamente em até dois salários mínimos. Já os participantes do Grupo Focal 2 concentraram a renda em um salário mínimo. A incidência de estudantes na faixa de renda que vai de três a cinco salários mínimos, em ambos os grupos, aparece de forma diminuta, da mesma forma que na faixa acima de cinco salários mínimos. Parece evidente o contraste entre a renda da grande maioria e uma pequena parcela de estudantes

que incide na renda familiar que vai de três a cinco salários mínimos ou acima de cinco salários mínimos.

Apresentamos, na sequência, o Quadro 8 - Consolidação das categorias e subcategorias dos grupos focais, que se compõe por três colunas principais. Na coluna à esquerda, encontram-se dez categorias; na coluna do meio, as correspondentes subcategorias; e, na coluna à direita, as falas resultantes das entrevistas para os grupos focais.

Quadro 8 – Consolidação das categorias e subcategorias dos grupos focais

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registro	Sujeitos	
			GF1	GF2
A. Opção pelo ETIM/Motivação para o curso e para a escola	1. Percepção da opção pelo ETIM no cotidiano	“[...] minha mãe sempre falava da escola técnica, desde quando eu era, sei lá, tinha quatro anos. Aí sempre teve uma pressão muito grande para eu vir para cá, aí eu vim para cá. Não sei, porque aqui é melhor. Acho.”	x	
	2. As especificidades do ETIM	“[...] a Instituição oferece, tem esses dois lados, tem um lado positivo que você tem um curso técnico que você já sai capacitado daqui, tem infraestrutura boa (mais ou menos), mas também oferece o lado cansativo”		x
	3. As trajetórias escolares anteriores e o ETIM	“[...] é porque a base dos estudos anteriores foi muito ruim, é muito complicado, quando você chega aqui você tem um baque na questão dos estudos, você fica meio pensando: meu Deus porque eu estou aqui?”	x	
B. Acolhimento	1. Acolhimento físico/ambiência	“É. Não existe a infraestrutura para a gente ficar espalhado pelo IF. Já que a gente passa muito tempo aqui, deveria ter um lugar para passar aqui. Não somos robôs.”		x
	2. Acolhimento simbólico	“Eu acho que no começo foi muito difícil aqui no IF porque eu nunca fui de ter muitos amigos. Então, realmente eu ficava sozinha pelos cantos, comia sozinha, fazia tudo sozinha, sendo que agora com tempo até que eu estou conseguindo me socializar.”	x	
	3. Preconceito/estudante	“[...] A tem o nosso que é conhecido como “patotinha” que nós juntamos, a gente estuda junto e tem esse outro que são dos excluídos, não que a gente exclua eles, eles se excluem, eles sentam lá no fundo da sala, longe, não falam com ninguém, às vezes conversam entre si, mas só isso.”		x
	4. Estigma/curso	“É porque a gente tem fama de drogados, de...). É que fuma. (É como se no curso só tivesse drogado, galera LGBT, vagabundo, gente que não gosta de estudar, hippie). É porque a galera é esnobe.”	x	

C. Cuidado e as relações na escola	1. Saúde integral como dimensão do cuidado	“Outra coisa, você perde uma semana de aula porque está procurando médico e eles não estão lá.”	x	
	2. Prática docente e cuidado	“Ela sabe exatamente qual é a dificuldade de cada pessoa, ela saber o nome da pessoa é bem íntimo. Se você não tiver entendido o assunto e nem você sabe o que você não entendeu, ela sabe o que você não entendeu. Eu acho, eu me sinto mais... Eu fico muito... Não sei... Como é que diz?”	x	
	3. Do zelo às pessoas e às coisas	“E ainda tem professores que consomem tempo do intervalo antes de liberar a gente. Teve vez que a gente ficou só com dez minutos de intervalo.”		x
	4. Cuidado ao direito de ser jovem	“É... a gente não é robô, a gente não vai ficar estudando só. Eles não estão ensinando para alunos robôs, somos adolescentes e a gente gosta de ter um tempo nosso. Aí a gente sem ter... não poder jogar um jogo de mesa é... tira um pouco da nossa liberdade de ficar bem aqui, sabe? Eu não quero isso.”		x
	5. Cuidado na transversalidade da formação cidadã	“A gente se desenvolveu muito como cidadãos, depois que eu entrei no IF, isso ajuda.”	x	
D. Organização curricular do ETIM e sofrimento psíquico	1. Densidade curricular	“[...] Eu acho que até lá todos vão estar desestruturados...”	x	
E. Um dia normal no ETIM: vivência dentro da sala de aula	1. Vivências socializadoras	“Assim, o que eu acho legal da nossa sala, além de haver essas divergências da sua orientação sexual, da sua religiosidade e assim o fato do seu posto político: ser direita, ser esquerda, se você é mais politizado na direita ou na esquerda, o mais interessante são os debates. São debates que na maioria das vezes são construtivos, que desenvolvem o senso crítico.”	x	
	2. Vivências não socializadoras	“Como que ela disse que na sala deles, pelo menos, tem o respeito para ter harmonia na sala e quem dera que tivesse na nossa. Acontece muito problema com aluno-professor, aluno-aluno.”		x
F. Um dia normal no ETIM: vivência fora da sala de aula	1. Encontros	“[...] Feromônios! Vento, conforto, Wi-Fi e os amigos. Tem um tempinho que a gente está junto.”		x
	2. Desencontros	“Eu peguei abuso de estar nessa escola! É porque é como falou, o pessoal realmente é muito sociável. Eu adoro o curso, mas tomei abuso de estar na escola.”	x	
G. Um dia normal no ETIM: tempos livres	1. Não tem tempo	“Porque eu também tenho que ter tempo de lazer, entendeu? E fica muita... Tem uma pressão aqui de você ter que passar, principalmente no ENEM. A cada ano que o ENEM vai chegando, aí você tem que focar no ENEM, você tem que tirar uma nota boa para passar na faculdade. É, eu acho que	x	

		isso atrapalha muito o psicológico das pessoas, porque botam uma pressão muito grande em cima de você, que você tem que chegar lá, que você tem que ser melhor do que outras pessoas, porque senão você não passa.”		
	2. “Conversar, sentar-se, deitar-se e dormir”	“[...] Jogados! Ou ficar sentado no chão. Eu só quero um lugar em que eu possa deitar que eu já estou feliz.”		x
	3. Perda de tempo	“Ficava aqui até seis horas conversando, aí com uns tempos, o tempo foi passando, aí você vai amadurecendo e você vai perdendo o seu tempo, tem que ter um tempo para você.”	x	
H. Meus amigos no ETIM	1. “Juntos e misturados pero ni mucho ni siempre”	“[...] Existe muita diferença... Principalmente, eu acho, que um dos principais fatos digamos que seria religião e política. Divide bastante.”		x
I. As relações de amizade e o currículo	1. Práticas promotoras de sociabilidade	“[...] Eu me sinto melhor. Para mim é maravilhoso quando isso acontece porque senão eu fico sozinha, é... sei lá, acho que sim. O pessoal já tem o seu grupo selecionado aí o professor fala ‘vamos montar o grupo’ e todo mundo já tem o seu grupo. Todo mundo já tem o seu par, não é? isso é pré-definido e se o professor diz assim: ‘você escolhe por si’ e você já fica, sou a última. Sou a transferida, não é? Acho que para mim, no caso, é a diferença de idade só.”		x
J. O ETIM que eu quero	1. Expectativas	“A maior dificuldade do campus, é que eles esquecem que ainda somos adolescentes, porque, além do fato de existir os cursos superiores e os subsequentes, mas, existe nós que somos a maioria do campus. Então, seria legal eles lembrarem que existem adolescentes e adolescentes, gostam. Ainda tem direito a lazer, porque a maioria são menores, então, um direito aí não está sendo garantido, né? Na escola, então seria legal isso. É você saber que adolescente, há direitos e há deveres. Para todo direito há um dever, ou seja, a gente estuda, eu acho que a gente deveria ter o mínimo de direito de... De lazer de, de ter uma conversa entre nós.”	x	
	2. Sugestões/recomendações	“O que mais gosto é o convívio com o pessoal em horário oposto às aulas, gosto muito de quando há um professor que é mais cooperativo à turma, aulas que são mais interessantes também ajuda. Não gostam quando há divergência professor-aluno, pois acaba atrapalhando o ensino, não gostam do estresse, pode-se dizer, do excesso de aulas, tanto de dia de aulas e dos assuntos que são dados que acabam		x

		cansando muito e que também não gostam, como eu posso dizer... da falta do que fazer em horários opostos ao IF, só ter as aulas e não ter muito o que fazer depois. Você se limita a só estudar no IF, vai estudando, acabou a aula você tem que ficar para a educação física, aí se você não for estudar, não tem mais o que fazer. Mas, ao mesmo tempo, quando você chega em casa, você não tem capacidade mental nem física para fazer outra coisa, só dormir para resetar, para começar o dia de novo e ir no dia seguinte. Você se limita completamente ao IF porque é de certa forma chato, porque você não tem liberdade para fazer um lazer oposto.”		
--	--	--	--	--

Esse quadro permitiu a classificação das falas dos jovens estudantes. Convém ressaltar, porém, que, na realidade, todas as categorias se achavam intrinsecamente relacionadas, ainda que, para efeito de análise, tenham sido arbitrariamente classificadas enquanto tal. Ao registrarmos as falas dos grupos focais, tivemos uma dificuldade enorme em selecionar quais recortes poderiam melhor ilustrar a temática, considerando que, por vezes, não se nutre uma noção muito concreta acerca do que os jovens enfrentam, razão pela qual cada fala nos grupos focais tenha se tornado por demais preciosa. Daí a relevância de literalmente ouvi-los coletivamente, do lugar de jovens estudantes.

Frisamos também que, a despeito da condição de jovem estudante desses sujeitos nos grupos focais ter trazido à tona uma perspectiva juvenil em nosso estudo de caso, dialeticamente e de forma subjacente, ajudou a identificar, de forma relacional, as vozes dos professores/docentes, revés de uma mesma moeda, tendo em conta que o ensinar e o aprender, inegavelmente, os envolvem enquanto atores, ainda que não tenham sido explicitamente objeto do presente trabalho.

Além disso, estivemos às voltas com a dimensão ética da pesquisa, por se tratar de uma investigação na qual a pesquisadora integra também a Instituição lócus. Entretanto, a ideia prévia de que a produção do conhecimento reflete inevitavelmente uma compreensão de mundo e da natureza humana nos situou frente à postura de não neutralidade diante do conhecimento científico.

Tivemos todos os cuidados metodológicos e éticos, no entanto, apesar da delicadeza dos achados, pontuamos a importância de desvelar o cotidiano, como forma de contribuir institucionalmente com o avanço dessa formação dirigida ao público juvenil, nomeadamente, o ETIM, e com a Instituição lócus da pesquisa.

Por fim, convém destacar que as falas identificadas por intermédio dos grupos focais aportaram um corolário que perpassa por questões que transcendem ao nosso objeto, tais como

formação do professor, relações étnico-raciais e de gênero, lazer, educação física etc., ainda que se encontrem imbricadas à sociabilidade no currículo do ETIM, de forma a possibilitar a geração de novas investigações.

6.3.4 Análise propriamente dita das Entrevistas para os Grupos Focais

O reconhecimento das vozes dos jovens estudantes, por intermédio das Entrevistas para os Grupos Focais, permitiu-nos a construção de um corpus. O corpus, no contexto de uma pesquisa, é o entrelaçamento produzido entre o recorte teórico e a realidade, capaz de provocar o adensamento de um objeto de pesquisa e a tessitura de um texto no qual os sentidos saltam, de modo análogo, aos bordados que tomam formas nas mãos habilidosas de bordadeiras, quando de partida têm por si nada mais que um enovelado de fios.

Aqui, cabe um breve parêntese a fim de registrar que a nossa abertura para reconhecer o surgimento de categorias ou subcategorias a posteriori, capazes de consolidar as falas desses jovens, reitera a compreensão do quanto o investigador deve estar atento ao que surge sem se engessar por definições prévias, como nos advertiu Rosa (1988, p. 77)²⁹ em seu poema: “quando nada acontece, há um grande milagre que não estamos vendo”.

Dessa forma, reunimos as diversas falas em categorias ou subcategorias, previamente descritas no Quadro 8 anterior, e explicitamos, na sequência, o porquê do insurgimento dessas categorias/subcategorias, ancorados nos resultados que se seguem.

- **A - A opção para o ETIM e a motivação para o curso e para a escola**

Esta categoria foi, desde sempre, muito importante para entendermos as razões que moveram os jovens a procurar nomeadamente essa formação, o curso e a própria escola. Tendo em vista as especificidades do ETIM em um contexto de Instituição de Educação Profissional, compreender como os estudantes fizeram essas escolhas se tornou essencial. Por que escolher essa formação? Por que essa escola e não outra? Por que determinados cursos?

Como já dito, o ETIM é uma formação dirigida ao segmento juvenil ingressante na Instituição e tem por proposta ofertar um Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, na modalidade integrada, constituindo-se em uma oferta educacional pública que agrega ao Ensino Médio uma formação técnica. Isso possibilita ao estudante, no fim do curso, a obtenção de um certificado de conclusão de Ensino

²⁹ Guimarães Rosa, tido como um dos maiores escritores brasileiros.

Técnico Integrado ao Ensino Médio, conforme preconizam os documentos nacionais, tais como o Documento Base (Brasil, 2007), e os institucionais, a exemplo do PDI 2015-2019 (IFPB, 2014b) e dos PPCs dos Curso 1 (IFPB, 2015) e Curso 2 (IFPB, 2009).

A tentativa de explicitar a opção dos jovens pelo ETIM demandou subcategorias como forma de detalhar essa escolha, a saber: 1) percepção da escolha do ETIM no cotidiano pelos jovens estudantes; 2) as especificidades do ETIM; e 3) as trajetórias escolares anteriores e o ETIM, as quais vieram a elucidar melhor a nossa compreensão do objeto de pesquisa.

A-1 A percepção pela escolha do ETIM no cotidiano

A presente subcategoria, sem a pretensão de promover generalizações, possibilitou a consolidação das falas dos jovens ouvidos nos grupos, permitindo, assim, a compreensão do que esse segmento teria a dizer acerca da escolha do ETIM a partir de suas vivências no cotidiano, bem como a relação dessas falas com o nosso objetivo de pesquisa. Identificamos, pois, que o adentramento dos jovens estudantes à Instituição lócus desta pesquisa pareceu algo muito aspirado, senão pelos próprios jovens estudantes, por seus familiares, revestidos pela idealização de uma Instituição construída socialmente e pela tradição alimentada ao longo da história, decorrendo daí uma grande pressão para que os jovens correspondessem a tais aspirações.

A Instituição em questão integra uma rede de Educação Profissional instituída em 2008 por meio da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008b), no entanto, suas origens remontam à criação das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAP), em 1909, surgindo com o objetivo de atender aos “desvalidos da sorte” (Cunha, 1983). Ainda que a Educação Profissional tenha assumido um percurso zigzagueante durante a história, frente às suas intencionalidades educativas, desempenhou, desde os primórdios, uma função de desenvolver habilidades capazes de prover os estudantes para o mundo do trabalho, assumindo diversas concepções e propostas formativas, ainda que crivadas pela divisão de classes sociais.

O formato do ETIM tal qual se encontra hoje foi inaugurado com o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a), que preconizou a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio, na forma integrada, religando o fazer ao pensar, em uma mesma proposta, e inaugurando bases conceituais e legais que permitiriam a vinculação entre ciência, trabalho e cultura, de modo a fornecer ancoragem para uma formação humana.

Nesse sentido, as finalidades formativas do ETIM vão além de uma articulação entre o Ensino Médio e os Cursos Técnicos de Nível Médio, pois expressam uma proposta que rompe com a dicotomia

entre formação geral e profissional, de maneira a assegurar aos jovens um processo formativo que dialogue com “as necessidades do mundo do trabalho permeadas pela presença da ciência e da tecnologia com forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza” (Ciavatta, 2005, p. 85).

Para além do diferencial aportado pela especificidade da proposta do ETIM, a Instituição é tradicionalmente reconhecida como valiosa, ao longo de anos, em função da qualidade de seu ensino, do preparo dos professores e, nomeadamente, pelas aulas, conforme foi assinalado nos grupos focais, tendo a escolha da instituição, por vezes, preponderância em relação à escolha do curso. Não é por acaso a voz dos atores, emergente na fala de um dos jovens, quando ele reitera que: “minha mãe sempre falava da escola técnica, desde quando eu era, sei lá, tinha quatro anos. Aí sempre teve uma pressão muito grande para eu vir para cá, aí eu vim para cá. Não sei, porque aqui é melhor. Acho” (Grupo Focal 1).

Quando constatamos, a partir da caracterização dos participantes dos Grupos Focais, que majoritariamente os jovens investigados apresentavam uma renda familiar entre um a dois salários mínimos, sendo o salário mínimo brasileiro, em 2018, equivalente a R\$ 974,00 (novecentos e setenta e quatro reais), pudemos supor o nível de empobrecimento desses estudantes e as vulnerabilidades associadas a tal condição econômica. Não é à toa que muitas famílias nutrem o sonho de encaminhar os filhos para um futuro melhor e têm nessa Instituição a possibilidade de realizá-lo.

Para os professores da rede municipal ou estadual, o ingresso dos jovens em uma instituição/formação dessa natureza se configura em um diferencial. O desejo de ver as potencialidades estudantis mais bem aproveitadas mobiliza alguns professores dessas redes de ensino a estimular tenramente os estudantes do Ensino Fundamental a concorrerem ao Processo Seletivo de Cursos Técnicos (PSCT), enquanto possibilidade de acesso ao ETIM, como percebemos no seguinte fragmento: “Eu cheguei aqui por influência de um professor de geografia da minha antiga escola. Ele falou que eu tinha capacidade de passar na prova, eu fiz e passei” (Grupo Focal 2).

É possível que os estudantes do ETIM, ao compararem a postura dos professores da rede de ensino municipal e estadual com a de seus atuais professores, lamentem que não haja incentivo por parte de alguns de seus docentes, provocando casos de desmotivação, embora reconheçam a existência de professores motivadores. Além disso, alguns estudantes trouxeram, de forma prévia, uma identificação com o curso. Ao que parece, a apreciação do curso pelo estudante, no entanto, não é garantia de sua permanência no curso e na escola quando as aulas não se mostram motivadoras, o que leva à instauração de um círculo vicioso.

Outras falas, independentemente da escolha do curso pelos jovens, sinalizaram o desejo de estar na Instituição, sem, contudo, parecerem esclarecidos previamente e de forma suficiente sobre a proposta do curso, o que refletiu em falas que apontavam para uma não identificação com a opção realizada. Em algumas situações, a opção pelo ETIM apareceu como pretexto para viabilizar a entrada no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), ainda que o curso não fosse de interesse, o que repercutiu em escolhas confusas quanto a essa opção. Isso sinaliza para a necessidade de estratégias prévias de esclarecimento por parte da escola às famílias e aos estudantes no que se refere à escolha do curso:

Eu escolhi Curso 1 e para mim era mais fácil de passar também por ele, só que não é. Para mim é um curso bem complicado, eu deixo bem claro para todo mundo: eu não gosto do curso. Na verdade, eu detesto, eu só estou aqui basicamente pelo Ensino Médio, entendeu? Até porque eu ainda nem sei o que eu quero seguir porque, tipo, eu preciso estudar o máximo para conseguir tirar uma nota excelente no ENEM, porque se eu resolver fazer uma coisa que exija uma nota alta, eu já vou ter isso, não vai ser medicina. É meio complicado você estar no curso que não gosta, entendeu? Existem disciplinas que eu tenho muita dificuldade, na verdade é uma única do curso que me traz a percepção de uma coisa, tipo, que eu não consigo. Quando eu passei para o Curso 1 e eu cheguei aqui me deparei com: o que era o curso? Aí, tipo, dá aquele choque de realidade, não é fácil. (Grupo Focal 1).

De toda forma, entrar na Instituição demanda um enorme esforço e, a todo tempo, alguns jovens pareceram se deparar com a fragilidade das experiências escolares anteriores e com presentes complicações do curso escolhido.

Evidenciamos também um desconhecimento familiar das escolhas profissionais assumidas pelos jovens, acirrado pelo tênue diálogo entre escola e família e pelo receio por parte dos jovens de contrariar os familiares. Isso parece gerar, no cotidiano, uma dissonância entre o desejo familiar e a escolha do curso pelo jovem, entre a idealização e a realidade, como percebemos na fala de um dos participantes:

Minha mãe, ela nem sabe que eu faço Curso 1. Não porque, tipo: mainha, eu falei assim: vou fazer a prova do X, ela não sabia o que era. Eu expliquei para ela que seria a melhor escola que eu poderia estar, considerando as condições financeiras lá de casa, entendeu? Ela: certo, faça a prova de novo, mas é por sua conta em risco... Ela nem sabe que eu faço música ainda, mas tipo eu não contei para ela porque eu não acho que ela vá dizer tipo: ah, música? Não!

Foi, eu não acho necessário falar, ela nunca perguntou. Ela só vai descobrir no quarto ano, caso eu faça recital, enfim. (Grupo Focal 1).

Segundo o próprio Documento Base (Brasil, 2007, p. 56) da formação para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, encontra-se o objetivo de:

[...] articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral. As experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional. A escola deve levar em conta a visão que os alunos têm de si mesmos; as possibilidades de inserção social e profissional que o mundo externo lhes oferece; as modalidades formativas oferecidas pela escola. Isso exige um processo de diálogo e de conscientização dos alunos e de suas famílias sobre as próprias expectativas e sua possível realização.

A partir desse documento, notamos que ele menciona o elo entre as famílias como essencial “no processo de diálogo e de conscientização dos alunos e de suas famílias sobre as próprias expectativas e sua possível realização” (Brasil, 2017, p. 56). Assim, a opção por essa formação parece ser um caminho por demais valorizado por familiares, pelos estudantes e pela própria sociedade, tendo em conta as peculiaridades destacadas pelos jovens quando a comparam com outras formações/Instituições de Ensino Médio.

Entretanto, o acesso à Instituição, a despeito de se constituir um sonho, não se configura para alguns jovens em uma trajetória sem percalços, nem a senha para um sucesso garantido, conforme ilustrado a seguir, quando uma fala emergente no grupo focal resume a chegada à Instituição: “no começo foi o ‘cão’” (Grupo Focal 2) e segue relatando:

Chegou o primeira aula de, por exemplo, X e foi direto a explicação de Led, LPE, Registro, foi assunto novo que a gente não fazia ideia do que estava acontecendo, circuitos analógicos, ABCL, no começo foi o “cão” porque é circuitos lógicos integrados e a gente não fazia ideia do que era isso, nunca tínhamos ouvido falar... A gente foi direto aprender circuitos lógicos, montagem, tudo isso de uma vez só e ainda teve matérias teóricas que envolviam eletricidade, que é matéria do terceiro ano, normalmente do Ensino Médio, e a gente teve que aprender no terceiro ano, programação com X. Foi muita coisa tirando somente as técnicas, isso em uma semana, na primeira semana e ainda tiveram as matérias do Ensino Médio todas juntas de uma vez. O início do primeiro ano é quando você se sobrecarrega mais porque você ainda está aprendendo o básico, que não é fácil o daqui, pelo menos. Tem que aguentar o Ensino Médio normal que não é muito fácil aprender no começo, até pelo estresse mesmo. O ritmo daqui é

muito acelerado. O problema mesmo é o ritmo que é muito acelerado, foi o que eu achei no primeiro ano, pelo menos para mim. (Grupo Focal 2).

As falas deixaram transparecer, ainda, a dificuldade na organização dos conteúdos das unidades curriculares dos cursos escolhidos, levando-se em conta como se desenvolve o pensamento abstrato e a consequente necessidade de se partir de conteúdos mais simples para os mais complexos por meio de situações concretas e de metodologias ativas, como indica a literatura, por intermédio dos estudos de Vygotsky (2003) e Goulart (2008).

Esses dois autores convergem ao sustentarem que o desenvolvimento humano se constrói a partir da mediação do conhecimento de um sujeito ativo que é capaz de se lançar rumo às ações de maior complexidade. Todavia, nesse processo de construção do conhecimento, além de se levar em conta a atividade do sujeito, há que se “considerar essa condição da educação em seu tripé de base, currículo, aprendizagem e ensino,” como destaca Fávero (2005, p. 230).

Chama-nos a atenção o quão grave é a legitimação do insucesso escolar inculcido aos jovens estudantes, na medida em que experimentam situações que os fazem vivenciar, de forma depreciativa, suas limitações, ainda que tentem manter as performances anteriormente apresentadas nas escolas de origem. Essa compreensão também é compartilhada por Patto (1981) quando reitera que a produção do fracasso escolar passa pela atribuição ao estudante das causas do insucesso na escola sem relacioná-las às desigualdades sociais. Além do mais, salta-nos aos olhos o insucesso atribuído aos jovens mesmo quando seu não êxito pareça ser decorrente de um conjunto de condições desfavoráveis que os levam a um demasiado cansaço, repercutindo em seu rendimento escolar.

A-2 As especificidades do ETIM

Essa subcategoria consolida as falas surgidas nos grupos focais que tinham por teor especificar a natureza do ETIM, ou seja, falas que destacaram as particularidades dessa formação, realçando o que a distingue entre as demais, a partir da ótica dos estudantes, como ilustrado no fragmento: “a Instituição oferece, tem esses dois lados, tem um lado positivo que você tem um curso técnico que você já sai capacitado daqui, tem infraestrutura boa (mais ou menos), mas também oferece o lado cansativo” (Grupo Focal 2).

Os estudantes conseguem enxergar o que há de valioso no ETIM ao enfatizarem a oportunidade de concluírem o curso, ou seja, saírem com uma capacitação técnica que permite uma

possível absorção pelo mercado. Por outro lado, admitem o aspecto exaustivo da formação como algo inerente, mas que os deixam exauridos, a ponto de terem comprometido o próprio processo formativo. Nas entrelinhas, eles verbalizam um pedido de amparo quando dizem que essa Instituição “é praticamente uma universidade”, excerto destacado de uma fala do Grupo Focal 2, sinalizando que efetivamente eles são apenas adolescentes e que nem sempre é possível tomar a frente de algumas iniciativas sem o respaldo de um adulto, como é esperado dos estudantes em instituições universitárias, a exemplo do fragmento, apresentado em sua totalidade:

A gente começa sem noção nenhuma do que tá acontecendo tanto porque é um estilo totalmente diferente de uma escola normal, você é praticamente, aqui é praticamente uma universidade. Você vivencia o que seria numa universidade, dificuldade pra conseguir as coisas, professores que às vezes não são muito cooperativos, dependendo de cada um, matérias mais difíceis. Mas, como eu posso dizer? (Grupo Focal 2).

As especificidades do ETIM aportam um diferencial à formação quando comparado a outros processos formativos existentes na rede estadual, o que o torna mais valorizado, em especial pela oferta de professores de altíssimo nível e comprometidos com o aprendizado dos estudantes, como pontuam os jovens. O ETIM possibilita, assim, um *plus* por agregar uma formação técnica ao Ensino Médio, permitindo ao estudando seguir como técnico, ingressar na faculdade e, posteriormente, dar aulas na licenciatura.

Os documentos oficiais e institucionais analisados reiteram a particularidade preconizada para essa formação, a exemplo da LDB (Brasil, 1996a), do Documento Base (Brasil, 2007), do PPC do Curso 1 (IFPB, 2015) e o do Curso 2 (IFPB, 2009), os quais reforçam a percepção de que as especificidades guardadas pelo ETIM o distinguem em relação às outras formações e o tornam incomparável.

De fato, o ETIM se propõe, enquanto formação, de acordo com os documentos oficiais e institucionais, a aportar um diferencial ao processo formativo. As autoras Feitosa e Marinho-Araújo (2008, p. 182) destacam que:

De acordo com o Ministério da Educação (2008), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) compareceram como instituições públicas reconhecidas pela oferta periódica de cursos que contemplam do Ensino Médio Técnico à Pós-Graduação, em favor do diálogo entre a formação acadêmica e profissional da comunidade acadêmica. Por meio dos IFET, retornou-se à construção dos espaços educativos vinculados à prática da cidadania e da ampla

formação do sujeito, a fim de superar as contradições das especializações e fortalecer os processos sociais e de trabalho fruto dessa trajetória.

Nessa mesma direção, algumas falas refletiram, de forma entusiasmada, o quão é proveitoso, na vivência de alguns jovens, fazer parte da Instituição pesquisada e expressar esse entusiasmo, esmiuçando as particularidades da formação e trazendo o que lhe é peculiar:

Além de você aprender, você ainda ganha, vamos dizer, a praticidade de já ter algo no seu currículo de técnico, ou seja, que já ajuda no mercado de trabalho. Então, eu acho essencial a Instituição para os alunos já que fica bom, né? Então quando você faz o Curso 1, você faz aqui o técnico de X e pode sair e se graduar em música na faculdade, ou seja, já são dois aprendizados a mais, você já sai bem articulado para dá aula, se for o caso da licenciatura, então eu acho essencial. (Grupo Focal 1).

A despeito das expectativas nutridas, muitos jovens parecem sofrer por não conseguirem lidar com as exigências e pressões experimentadas no cotidiano, sentimento trazido de forma enfática e recorrente nos grupos focais por diversos participantes, quase como um mantra, ao constatarem que a realidade do curso não é fácil, sendo bem mais difícil do que parecia, de forma ilustrativa nas falas de alguns participantes.

No tom de desalento, ouvimos, por ocasião dos grupos focais, alguns jovens pontuarem o desencanto experimentado ao se depararem com as dificuldades no dia a dia da escola que os fizeram abalar o sonho de serem estudantes na Instituição. Ao reconhecerem criticamente que as experiências escolares anteriores deixaram muito a desejar, admitem que se dar com a dinâmica institucional, em suas exigências e peculiaridades, é muito difícil e constitui-se um baque:

Além da quantidade de matérias, de cada um professor diferente, é, pelo menos a do meu curso é muito exigente, é de X. São 17 matérias ao total, então é algo que fica muito puxado, você sai de uma que tinha só nove matérias, e mesmo assim muito mal aplicadas e você chega para uma escola de nível que têm 17 matérias e muito bem aplicadas na maioria das vezes e com professores excelentes de diferentes níveis, que vai de nível que ensina bem, de nível que ensina um pouco confuso de passar o aprendizado, mas que é normal e... Então, é meio que literalmente um baque. (Grupo Focal 1).

Chama-nos a atenção o significado da palavra “baque”, usado por tantas vezes pelos jovens em um tom de lamento. De acordo com o Dicionário on-line de português (Dicio, [s./d.]), entre os diversos sinônimos existentes, registramos o vocábulo como sendo: abalo, caída, choque, bordoadada, decadência, declínio, derrocada, estrondo, fracasso, golpe, lambada, luta, pancada, queda, tombo.

Interessante notar que todos termos guardam um sentido depreciativo e de algo que atinge e machuca.

As especificidades do ETIM também se encontram associadas ao nível de exigências da vida escolar, quase que intrínsecas à formação, relativas à densidade da matriz curricular, constituída por 17 matérias, como exemplifica uma das falas. As dificuldades identificadas pelos jovens ao acessarem a Instituição não podem ser naturalizadas, nem atribuídas a um fracasso de ordem pessoal e individual, mas percebidas como reflexo dos baixos investimentos em educação para os segmentos ditos vulneráveis que repercutem no acúmulo dos percalços ao longo da trajetória escolar, a despeito dos esforços dos próprios jovens e dos muitos educadores que lá estiveram, assim como argumenta Patto (1981) ao associar o fracasso escolar às condições geradoras de desigualdades sociais.

Se o modelo curricular adotado oficialmente pelo ETIM não propõe uma justaposição das formações técnica e humana, e, sim, um diálogo tecido pela interdisciplinaridade, os relatos trazidos expõem a disputa entre o técnico e o humano, como se essas dimensões não devessem fazer parte do mesmo processo formativo. Isso gera uma matriz curricular engendrada, densa e conteudista na medida em que se distancia das finalidades do ETIM enquanto modelo formativo e repercute nas dificuldades de permanência e de êxito dos estudantes, bem como na possibilidade de vivências da sociabilidade como dimensão curricular, articulada ao processo formativo, como recomendações expressas em documentos oficiais e institucionais, ilustrados pelo Documento Base (Brasil, 2007), pelos PPCs do Curso 1 (IFPB, 2015) e do Curso 2 (IFPB, 2009), a exemplo do excerto a seguir:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (Ciavatta, 2005, p. 85).

A-3 Trajetórias escolares anteriores e o ETIM

Essa subcategoria refere-se ao percurso escolar antecedente à entrada no ETIM e surgiu pela forma recorrente pela qual essa temática foi abordada nos grupos focais e pela força atribuída pelos jovens a esse percurso anterior. As falas dos participantes nos causaram a impressão de que, ao relatarem suas trajetórias escolares, implicitamente anunciavam quase que um pedido de desculpas

pelas próprias vidas, pelos fracassos, pelos percursos de desigualdades de oportunidades, pelas distintas vivências, o que pode ser identificado na seguinte fala:

A maioria das pessoas diz isso quando chegam aqui, se conta uma realidade, você vive numa realidade que praticamente, vamos se dizer, era fácil e você chega aqui piora. Não piora porque deveria ser pior, é porque a base dos estudos anteriores foi muito ruim, é muito complicado, quando você chega aqui você tem um baque na questão dos estudos, você fica meio pensando: meu Deus por que eu estou aqui? É... Eu pensava: por que eu estou aqui? Porque é algo muito difícil, puxa muito seu tempo, exige muito. (Grupo Focal 1).

Pelo que os estudantes dizem, a base anterior de estudo é avaliada como ruim, contribuindo para provocar um declínio no rendimento escolar quando os jovens se deparam com as exigências de uma formação integrada. O aguçamento das dificuldades encontradas pelos jovens mediante a chegada à Instituição pareceu-nos iniciar muita angústia aos jovens, levando-os à indagação do próprio sentido de ingressar na Instituição/curso. Embora essa temática tenha sido abordada na totalidade do grupo, algumas falas pareceram emblemáticas.

Na medida em que alguns jovens confrontam suas bases de conhecimento, sentem-se inadequados, não se mostrando complacentes com os próprios percursos, além de admitirem que tiveram o Ensino Fundamental defasado. Ao que parece, essa percepção provoca a desvalorização das próprias experiências culturais anteriormente vivenciadas, desconsiderando-as enquanto “capital cultural” (Bourdieu, 1999). Os jovens percebem a desvantagem que trazem quando sua bagagem cultural não corresponde ao que a escola demanda. Para Bourdieu (1999, p. 73), o capital cultural é definido como sendo “os benefícios que os alunos conquistam em sua vida escolar relacionados às experiências oriundas de sua classe social”.

As falas constatarem que os jovens, ao chegarem à Instituição, se dão conta, imediatamente, de que desconhecem as coisas da escola, percepção acompanhada por sofrimento e vergonha. Para Carraher; Carraher e Schliemann (1988), mesmo que os estudantes não detenham os conhecimentos escolarizados, fazem outras aquisições que lhes asseguram o manejo da vida. No entanto, é preciso que a escola não apenas tome pé dessas aquisições, mas expanda esses conhecimentos, conforme sustenta Zenaide (1988).

Esses nossos achados são reiterados por Pais (2003, p. 233) quando admite que “os jovens de diferentes condições sociais vivem, certamente, problemas semelhantes no processo de transição para a vida adulta, mas vivenciam de forma muito diferente”. Nesse sentido, os percursos juvenis dos jovens pesquisados não são lineares e, a depender dos lugares de pertença, fazem tortuosos traçados.

Nossa investigação também sinalizou que as atuais experiências escolares dos jovens na Instituição lócus da pesquisa permitiram-lhes se inteirar da realidade e ampliar os pontos de vista. Os grupos focais apontam para o reconhecimento do quanto a Instituição contribuiu para um empoderamento estudantil e para a promoção de uma abertura para assuntos de maior relevância e abrangência. Isso por um lado é bom, segundo os jovens, mas, por outro, torna as relações mais desafiadoras pois nem sempre eles conseguem se inteirar da complexidade presente nessas discussões, como ilustrado na fala a seguir:

Antes de eu entrar na Instituição, tipo, nas minhas outras escolas, a Instituição é a minha décima escola, aí, tipo, sendo que todo meu Ensino Fundamental II foi em uma única escola e o que eu percebo assim de diferente é que tem uma diferença para se relacionar com as pessoas lá do que aqui. Lá as pessoas têm umas opiniões muito vagas, eles aceitam muito fácil tudo o que é imposto a eles. (Às vezes, eles são muito fechados, eu acho). É exatamente aí, tipo, quando eu cheguei aqui na Instituição, eu vi pessoas batendo de frente com o professor, não xingando, é assim, tipo, pessoas com todo um argumento por trás assim, sabe? Sabendo o que estava falando, batendo de frente mesmo. Eu fiquei impressionado. (Grupo Focal 1).

Ao se depararem com um universo distinto do anterior, os estudantes conseguem perceber que a ambiência atual provoca a abertura de novos horizontes, na medida em que permite o confronto de ideias e opiniões entre pares e educadores, reiterando o papel que a escola verdadeiramente deveria exercer para descortinar o mundo.

As falas nos grupos focais revelaram, ainda, que o ETIM propicia, em alguns momentos, mesmo que de forma assistemática, a preparação dos jovens para o exercício da cidadania, reafirmando a função social da escola, já preconizada nos documentos oficiais e institucionais, ao oportunizar uma convivência diferente da escola comum, a exemplo do que apresenta o Documento Base (Brasil, 2007), os PPCs do Curso 1 (IFPB, 2015) e do Curso 2 (IFPB, 2009). Essa intencionalidade, apresentada nesses documentos, é valorizada por Gentle (2012, p. 120) quando ressalta que cabe à escola, em sintonia com suas intenções formativas:

Propiciar o conhecimento formal para que todos possam ter acesso ao conhecimento coletivo. A Escola, como espaço de formação para a cidadania, pode desenvolver o acesso ao conhecimento dos direitos e deveres, aprendendo a trilhar o difícil caminho para a democracia.

Além disso, as falas dos grupos focais mostraram que as trajetórias escolares de alguns estudantes foram marcadas por menores exigências quando pontuaram que “na minha antiga escola

tinha um professor que dava as respostas enquanto estava fazendo a prova. Então, quando chegou, a gente vê bastante a diferença no ensino de uma para outra” (Grupo Focal 2).

Ainda sobre as trajetórias escolares em relação ao ETIM, os grupos focais revelaram experiências distintas vivenciadas nas escolas anteriores e o estranhamento de passar a se inserir em uma escola de outro formato e com outra proposição curricular, a exemplo do fragmento que se segue:

Na minha primeira escola, não era uma grande quantidade, tanto que eu tive muita dificuldade em algumas matérias, principalmente exatas. Tive muita dificuldade, por exemplo, em matemática e tudo mais. Quando eu cheguei aqui, vi que eu estudava, eu lia, às vezes, e conseguia passar tranquilo sem precisar focar e se chegar aqui e tentar passar, você não passa, tem que estudar. Sem ter a mania de estudar, pegar o caderno, copiar, pesquisar, ir atrás; eu não procurava sobre isso e se chegar aqui e não fizer isso, você não passa. (Grupo Focal 2).

As comparações dos jovens entre a escola/curso anterior e o ETIM denotam também a ausência da adoção de uma estratégia que permita um método de estudo e a construção de uma rotina que favoreçam a sistematização do conhecimento.

- **B - Acolhimento**

Despreendeu-se dos dados, aos nossos olhos, uma categoria relacionada ao acolhimento. Essa categoria agregou as falas emergentes nos grupos focais quanto ao modo como os jovens são recebidos, literalmente, nos ambientes, no sentido concreto, e também em uma dimensão simbólica. Essa categoria conceitualmente encontra-se relacionada ao ato de acolher, ou seja, ao como as necessidades formuladas pelos jovens, sujeitos de direitos, são recebidas institucionalmente e assumidas enquanto compromisso ético em fornecer respostas a tais demandas, como defende Merhy (2007) ao discorrer sobre o acolhimento.

Convém ressaltar que a postura de ouvir em uma investigação nos deixou sensíveis para o novo que ia desabrochando diante de nós, enquanto pesquisadores. A postura atenta que tivemos para as vozes juvenis permitiu a identificação das temáticas recorrentes.

A literatura sustenta que a ambiência institucional deveria assumir uma natureza formativa, posto que a organização curricular está para além das salas de aula. Significa dizer que a educação para a cidadania, a consciência dos direitos do outro e dos próprios direitos deveria transversalizar todo o processo formativo. Para Calisssi (2012, p. 12), “se queremos formar/educar pessoas para uma

sociedade de indivíduos fraternos, a socialização cultural promovida pela Escola deve ter por substância a Cultura de Direitos Humanos”.

Nessa perspectiva, pressupõe-se que o acolhimento deveria imprimir uma lógica à dinâmica institucional que viesse nortear a organização curricular, as práticas e os serviços da escola para o atendimento das necessidades dos estudantes, tendo em vista que os jovens estudantes são a razão da existência institucional. E são nessas relações quotidianas que os jovens se constituem enquanto seres sociais, constatação por demais realçada nos documentos institucionais analisados, tais como o PDI (IFPB, 2014^a, p. 12), ao enfatizar a missão institucional de:

Ofertar a Educação Profissional, tecnológica e humanística em todos os seus níveis e modalidades por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, na perspectiva de contribuir na formação de cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática.

A despeito da explicitação dessa missão institucional, as vozes juvenis ouvidas nos grupos focais revelaram, em muitas situações, uma lacuna entre o que é preconizado e a prática.

B-1 Ambiência física

Essa subcategoria se referiu nomeadamente ao acolhimento físico, ou seja, a como os espaços físicos recebem os jovens estudantes: “É difícil no começo porque eu não sabia onde era o banheiro e eu me perdia muito na Instituição” (Grupo Focal 1). Parece elementar ser estudante e não saber onde fica o banheiro de sua própria escola, entretanto, essa situação ventilada em um dos Grupos Focais demonstra um desamparo que extrapola o não saber se localizar, mas estaria relacionado também ao modo de pertencimento, ao tempo-espaço na escola e à maneira como as necessidades básicas estariam sendo acolhidas.

Ainda sobre o acolhimento físico, evidenciou-se, nas falas de um dos grupos focais, a falta de estrutura física para acolher os estudantes de forma adequada, como expressa um dos participantes no fragmento adiante:

Aqui no campus geral, porque o pessoal do Curso 1 sofre, mas os outros também sofrem. Mecânica tem o bloco horrível, cheirando a mofo, então, mas em compensação a gente tem o bloco do lixo e sem nada. Eles, pelo menos, têm um bloco, a gente tem um galpão, um supositório de bloco, não é um bloco praticamente. Não tem adesão para adquirir um Curso 1. (Realmente o que não foi um bloco construído para a chegada da gente). É, exato! (Ele foi adaptado para nossa chegada). Exato. (Todos os outros, eles antes de entrar, eles tinham

bloco, exceto Contabilidade, inclusive eles estão construindo o bloco de Contabilidade). Acabou né aquele... (Acabou?) Acabou. (Grupo Focal 1).

Outra fala registrada no Grupo Focal 1, relativa a essa temática, trouxe à tona a falta de local adequado para o estudo e evidenciou como as relações espaciais condicionaram os agrupamentos e a sociabilidade dos jovens nesses espaços fora da sala de aula:

O problema é que a gente não tem outro local para estudar. Por isso que o pessoal fica estudando fora da escola... Fica em uma disputa para ver se consegue realmente estudar... (Grupo Focal 1).

Aparentemente, as falas acerca do cotidiano da escola podem não transparecer uma relação mais direta com nosso objeto de estudo, todavia, uma análise apurada permite-nos perceber que a não existência de espaços adequados para estudo finda por empurrar os estudantes para fora da escola. E esse lugar de fora também nos diz da organização curricular, das relações de sociabilidade e dos modos de ser jovem, a partir dessas configurações físicas existentes na Instituição e da reinvenção dos espaços pelos jovens. Como percebidos por nós durante as observações, os espaços, mesmo quando pré-configurados, podem assumir novas funcionalidades, como pontua Goffman (1993).

Ao não acolher a necessidade de estudo de forma apropriada, a Instituição desencadeia também uma disputa por salas e uma rotina estressante e competitiva entre os pares, o que não condiz com a proposta preconizada para o ETIM. As falas registraram, além da inadequação, a carência de espaços para a prática de instrumentos, o que aguça a disputa pelo espaço e sacrifica o horário das refeições, na medida em que alguns jovens precisavam ficar atentos à liberação das salas na hora do almoço.

Em certo sentido, a dinâmica cotidiana não favoreceu posturas mais colaborativas que poderiam contribuir para o compartilhamento e o respeito às necessidades de todos e de cada um, o que deveria ser um aprendizado provocado institucionalmente, além do que, muitos desses jovens acordam cedo para conseguirem estar a tempo na escola, demandando que o horário do almoço seja preservado, para atender, inclusive, às necessidades de seres em formação que precisam ter esses momentos de alimentação e de pausa assegurados.

Calissi e Silveira (2012, p. 16) ponderam, assim, que:

[...] se considerarmos que a escola é o lugar, por excelência, para o desenvolvimento geral de crianças e adolescentes, e se é nela que se pretende que o/a aluno/a tenha uma aprendizagem significativa, ela precisa se instrumentalizar para viabilizar, de forma mais efetiva, este tipo de aprendizagem.

A discussão sobre o espaço físico não deveria se encontrar descolada do processo formativo dos jovens, na medida em que sustentamos a importância das interações sociais. Rego (1995), ancorada em uma perspectiva histórico-cultural, destaca o papel do professor enquanto mediador das aprendizagens, enfatizando que, nessa perspectiva, seu papel deveria deixar de concentrar as aprendizagens e assumir um papel de mediar as interações sociais entre os pares e desses com o mundo dos objetos de conhecimento.

Essa compreensão que se tem do conhecimento põe em relevância, de sobremaneira, as relações sociais entre os jovens como catalisadoras do desenvolvimento humano. Por essa ótica, a sociabilidade deveria ser uma dimensão intrínseca às aprendizagens e às propostas formativas, devendo, em decorrência dessa concepção, ser pensada uma ambiência compatível com tais propostas.

A temática sobre o espaço físico apareceu, de forma contundente e particular, no Grupo Focal 1, no qual há uma concordância, por parte de todo o grupo, quanto à falta de espaço físico para estudar. Todavia, no Grupo Focal 2, não houve menção a essa necessidade de acolhimento físico relativa a locais de estudo, o que sugere a diferença de tratamento, por parte da Instituição, aos cursos. Não obstante, identificamos uma fala, nesse último grupo, referente à ausência de acolhimento físico quanto aos espaços externos à sala de aula, conforme pontuado a seguir:

Antigamente, durante o primeiro ano que eu passei aqui, não existia quase nenhum banco em si. Aí, acho que final do primeiro ano ou já indo para o segundo eles começaram a colocar aqueles bancos que atualmente estão naquelas mesas que são os bancos de plásticos. Que ocorreu de alguns quebrarem e só que a maioria deles, antes, eram móveis, a gente podia mover e levar para qualquer canto, agora eles são grudados ali. Só que tudo bem, é bom ter eles fixados naquele canto, mas poderia ter, pela Instituição em si, outros bancos porque a gente sempre está no chão. É. Não existe a infraestrutura para a gente ficar espalhado pelo IF. Já que a gente passa muito tempo aqui, deveria ter um lugar para passar aqui. Não somos robôs. (Grupo Focal 2).

As vozes nos grupos focais entoaram, ainda, a ausência de espaços adequados capazes de promover a socialização e a partilha entre os colegas durante o horário das refeições, lugares para possíveis conexões e descansos:

É porque aqui no IF na hora do almoço, você vai ver, não tem muito lugar para aguentar todos os estudantes que deveriam ficar à tarde e não tem lugar, uma mesa para a gente entrar e almoçar. Não tem uma sala, é sem infraestrutura para a gente, pelo menos, sentar e almoçar.

Então a gente tem que sentar onde dá e, às vezes, a gente tem que ficar em pé algum tempo esperando alguém terminar de almoçar e sair para a gente ter um lugar com sombra para poder sentar, entendeu? (Resposta à fala do sujeito 1). É, ou ficar sentado no chão. No nosso caso, a gente só almoça no chão, no corredor do Campus. Deitados. No meu caso, não é nem pela internet mesmo, é só um lugar que passe vento e tenha algum lugar para encostar as costas e tenha, sei lá, vista para o campo que é bonitinho até. É um bom lugar porque não tem muitos pontos para distração aqui. (Grupo Focal 2).

B-2 Acolhimento simbólico

Quando nos ativemos a essa subcategoria nomeada “Acolhimento simbólico”, tínhamos a intencionalidade de chamar a atenção para o fato de que comumente se sustentou uma expectativa de que o acesso a uma Instituição pública (entende-se também por gratuita) seria suficiente aos jovens, no entanto, o cotidiano revela que há uma dimensão simbólica que não pode ser ignorada. Mesmo quando se garante institucionalmente benefícios da assistência estudantil aos jovens estudantes, não se pode desconsiderar que outras dimensões são importantes e precisariam ser reconhecidas no processo formativo, tendo em vista que exercem um papel na permanência e no sucesso desses estudantes, conforme documento institucional da Política de Assistência Estudantil (IFPB, 2018).

Em outras palavras, os jovens estudantes reclamam por um lugar físico, mas também um lugar simbólico, como pareceu plausível em algumas falas, porque a experiência de chegar à Instituição nem sempre se mostrou confortável, conforme trazido nos grupos focais, o que reflete o impacto provocado pela chegada em si à escola lócus da pesquisa, agregado às dificuldades relacionadas à base de estudos anteriores e aos desafios de uma convivência diferenciada.

Outra fala presente em um dos grupos focais parece reiterar esse desamparo, experimentado por alguns jovens, face ao não acolhimento simbólico, evidenciado no fragmento a seguir:

Eu acho que no começo foi muito difícil aqui no IF porque eu nunca fui de ter muitos amigos. Então, realmente eu ficava sozinha pelos cantos, comia sozinha, fazia tudo sozinha sendo que agora com tempo até que eu estou conseguindo me socializar. As pessoas aqui são muito descoladas e eu realmente não sou assim. Não sei explicar, são pessoas que conseguem socializar assim, mais rápido, não que eu seja uma pessoa careta, mas eu não consigo chegar: Oi, tudo bem e etc. (Grupo Focal 1).

Percebemos, assim, por intermédio dos resultados dos grupos focais, que uma das grandes dificuldades experimentadas, principalmente no começo do curso, diz respeito à solidão, à ausência de

laços e de um vínculo de confiança. A própria fala dos jovens reitera a ideia de que o agravamento das dificuldades vivenciadas pelo segmento juvenil leva-lhes ao desinteresse pelo curso.

Para iluminar esses nossos achados, trazemos Carvalho, Silva, Delboni e Pais (2013, p. 363), os quais, na sistematização de uma entrevista com Pais, argumentam que “nem sempre a escola é o espaço de socializações integradas”. Segundo os autores (Carvalho, Silva, Delboni & Pais, 2013, p. 363), “ainda que nela circulem afetividades, a escola pode, também, ser um lugar propício ao desenvolvimento de identidades socialmente desancoradas, que, em seus desencontros, acabam buscando socializações compensatórias”.

Nas entrelinhas, é como se os estudantes clamassem pelo desenvolvimento de estratégias institucionais que permitissem a compreensão da Instituição do que representa para eles estudar nessa escola, como se no fundo estivessem a dizer: “vocês não fazem ideia do que é estar aqui”, e convocassem-nos enquanto educadores a nos colocar em seus lugares. Sem dúvida, a escuta desses jovens pode trazer elementos para a construção de uma avaliação mais ampla sobre o cotidiano escolar, indicando a importância da sociabilidade integrada ao currículo e da abertura de espaços reflexivos sobre as razões das evasões e repetências, como nos mostra a fala a seguir:

É por causa de todos esses problemas, da junção de todos esses problemas, que só fica no curso quem realmente quer X., quem realmente gosta. Por causa disso que tem tão pouca gente se formando no curso e tals, e por causa disso que eu também estou para o curso. É realmente quem gosta, porque você tem que se esforçar muito, você tem que se dar muito. Porque você tem que lutar para conseguir e não deveria ser assim, deveriam facilitar as coisas. Aí é por causa disso que tem tanta evasão nesse curso. (Grupo Focal 1).

As falas que se seguem também fizeram menção às dificuldades vivenciadas durante a chegada à Instituição/cursos: “o primeiro ano é bem estressante. É uma adaptação, eu estou no segundo ano e ainda estou me adaptando, para falar a verdade, mas o desespero do primeiro é bem maior. Mas eu gosto muito do meu curso e é isso” (Grupo Focal 2). Reiterando a fala dos colegas, tivemos, em um dos grupos focais, também a fala de um jovem, que acrescenta: “como todo mundo falou aqui, o primeiro ano é um choque, você sofre um bocado, mas no segundo ano, eu dei uma adaptada melhor” (Grupo Focal 2).

B-3 Preconceito/estudante

Essa subcategoria refere-se à consolidação de falas que trouxeram à tona as situações de preconceito experimentadas pelos jovens na condição de estudante. Etimologicamente, preconceito diz

respeito aos conceitos prévios, formulados sem exame crítico, conforme o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (Aurélio, 1986). A literatura pontua que a escola, a partir da incumbência de ofertar um processo formativo destinado a todos, traz para o seu cotidiano o desafio de lidar com a diversidade. Diversidade essa já presente na sociedade que adentra os muros de escolas quando se propõem inclusivas. Autoras como Salles e Silva (2008, p. 150), ao esclarecerem as distinções entre diferenças, preconceitos e violência no contexto escolar, trazem como contributo a ideia de que:

Nas escolas, os adolescentes e jovens interagem com outros, adolescentes e jovens, que são diferentes deles ou de seu grupo de referência em função, entre outros aspectos, da cor, da sexualidade, da nacionalidade, do corpo, da classe socioeconômica. No espaço escolar essa interação com o diferente, quando não é problematizada, se dá por meio de relações interpessoais pautadas por conflitos, confrontos e violência.

A despeito da dificuldade em nomear as situações de preconceito vivenciadas na escola, as autoras Cordeiro e Buendgens (2012) pontuam que o mais difícil parece ser identificar os sentimentos que advêm dessas situações. As autoras acrescentam ainda que, “mesmo sem saber atribuir significado aos sentimentos, percebe-se que vivenciar situações de preconceito, na maioria dos casos, mobiliza os estudantes a uma ação de afastamento ou aproximação” (Cordeiro & Buendgens, 2012, p. 52).

Nesse sentido, depreendeu-se das falas uma experiência de isolamento social como decorrência do fato de que ser estudante de determinado curso, em especial, é experimentado, literalmente, pela ausência de interlocução entre pares de outros cursos. De acordo com as falas que apareceram nos grupos focais, a divisão da turma, provocada por divergências em relação à religião, à política e à orientação sexual, arraiga preconceitos, contribuindo para a segregação e a constituição de grupos que, por vezes, levam à dispersão dos pares, como ilustra a seguinte fala:

Aí o que acontece, o nosso grupinho é o grupinho das meninas e alguns meninos que são bem próximos nossos. Somos todos amigos! E o grupinho é mais formado pela galera que, vamos dizer, eles são de direita. Não que a gente não seja, alguns são também e o outro grupo que não simpatizam nem com um grupo, nem com um outro, mas não quer dizer que a gente não se dá bem. (Grupo Focal 2).

A despeito das situações de preconceito vivenciadas, a reflexão de Charlot (2000) sustenta uma necessária ponte entre o aprender e tornar-se humano, admitindo que, para além das aprendizagens intelectuais, torna-se essencial o domínio de aquisições relacionais, acrescentando ainda que as maneiras de se relacionar com os outros se constituem em aprendizagens que

acontecem por intermédio das interações. O autor reitera que a vivência de certas situações permite aprendizagens relacionais, tais como:

[...] ser solidário, desconfiado, responsável, paciente [...]. Em suma, a “entender as pessoas”, “conhecer a vida”, saber quem se é. Significa, então, entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo. (Charlot, 2000, p. 70).

As considerações do autor fazem sentido quando identificamos, nos grupos focais, algumas falas que expõem a existência do preconceito entre os jovens nas relações estabelecidas, as quais se expressam, por exemplo, nas questões entre gêneros e, ao mesmo tempo, evidenciam a necessidade da mediação de educadores na construção de relações mais humanizadas, a exemplo da fala que se segue:

Tem esse grupo que é só formado mais por meninos. Eles já tinham amizade, começaram antes da Instituição e foram se somando, geralmente sempre se juntam, o mesmo gênero tem... Sempre se junta, vamos dizer assim. Ai tem o nosso que é conhecido como “patotinha” que nós juntamos, a gente estuda junto e tem esse outro que são dos excluídos, não que a gente exclua eles, eles se excluem, eles sentam lá no fundo da sala, longe, não falam com ninguém, às vezes conversam entre si, mas só isso. (Grupo Focal 2).

As falas revelam um preconceito mais explícito, em relação aos estudantes do Grupo 1, e nos levam a indagar: “Por que será que ‘a galera’ não fala com quem é de determinado curso?”. A escola deveria intervir para promover a integração inter e entre os cursos, de modo a desconstruir rótulos e preconceitos. O preconceito parece criar uma atmosfera pesada em função do estigma atribuído pelos pares aos colegas de ambos os cursos, reforçando os estereótipos sobre o curso e sobre os estudantes. Todavia, de acordo com as falas, é possível registrar, no Grupo Focal 2, o relato de preconceitos em relação aos estudantes da própria sala, ao passo que, no Grupo Focal 1, as falas pontuaram um preconceito sofrido pelos demais cursos.

No artigo “Entre Culturas, Pesquisas, Currículos e Quotidianos: uma conversa com José Machado Pais”, os autores Carvalho, Silva, Delboni e Pais (2013, p. 363) ressaltam a ideia do autor de que é difícil chegar até os estudantes, identificar os sentimentos pelos quais passam, quer seja em situações de *bullying*, quer seja em situações de estigmatização:

É também o que acontece com a estigmatização de crianças de determinadas pertencas étnicas, sujeitas a processos de discriminação. Ou seja, há crianças que entram em uma escola ideologicamente orientada pelo princípio da igualdade de oportunidades, mas que, na

realidade, são mergulhadas no lodo da estigmatização. Outras vezes, essas crianças gostariam de ser compreendidas na sua diferença, mas acabam por ser tratadas como “iguais”. É o que acontece quando não há uma preocupação com suas carências econômicas ou afetivas. Pais argumenta que o rendimento escolar dos alunos também é determinado pelo que se passa à volta da escola. Por exemplo: como são vividos os afetos dos alunos? Quais as vivências relacionais e afetivas que orientam os sentimentos, as imagens de si dos jovens?

Autoras com Cordeiro e Buendgens (2012, p. 46), as quais também discutem a questão do preconceito, ainda sobre a importância de prestar atenção às condições a que estão submetidos os jovens no espaço escolar, pontuam que:

Uma das questões que emerge, na relação dialética, desse convívio social dentro da escola diz respeito aos movimentos de inclusão/exclusão que geram várias formas de preconceitos e violências nas relações interpessoais, os quais, por sua vez, reforçam as exclusões e inclusões em determinados grupos, espaços e situações.

Nesse mesmo sentido, Salles e Silva (2008, pp. 155-156) também nos chamam a atenção a como acontecem as relações entre os jovens no cotidiano escolar, destacando que, por vezes, “são reduzidas aos estereótipos que são construídos em relação a eles e que podem promover conflitos entre estes e o mundo adulto, no caso, direção, professores e funcionários da escola, bem como entre os próprios jovens”.

Para os jovens participantes dos grupos focais, as situações de intolerância e inaceitação dos “diferentes, desiguais e desconectados” (Canclini, 2009) são provocadas por padrões de comportamentos rígidos, alimentados algumas vezes por uma religiosidade excessiva que parece obscurecer a humanidade que nos constitui, a despeito de estilos e de orientações de gênero assumidos pelos estudantes. Ao que parece, evidencia-se a inexistência de um trabalho sistemático com todos os atores da comunidade escolar, no sentido de descobrir quem são os nossos jovens, para além dos estigmas formulados, apesar de esforços pontuais para se trabalhar nessa direção por parte de alguns atores.

Na medida em que alguns jovens, tidos por diferentes, são estigmatizados, tendem a compor “uma galera à parte” e acabam por se fortalecer em função das condições vivenciadas. Assim, as formas como os jovens se expressam, as vestimentas usadas, os gostos, os modos de se divertirem findam por revelar o grupo ao qual fazem parte. Para Goffman (1988), o estereótipo guarda uma relação com os atributos, porque os atributos são o que há de mais aparente. Ao se pinçarem determinados atributos, acaba-se por visualizar os sujeitos de forma parcial, perdendo-se de vista os

muitos outros atributos que lhes seriam inerentes enquanto sujeitos e levando-se a categorizá-los em determinados grupos, em função dos atributos em destaque.

Nessa mesma esteira, surgiram falas nos grupos focais que trouxeram à tona o preconceito expresso em outras nuances, presentes nas relações entre os pares e nos vários espaços, inclusive nos espaços de representação estudantil. Isso evidencia as contradições dessa entidade que deveria estar mais preparada para acolher as juventudes, abrir espaços para o protagonismo de diversos segmentos e minorias e ser mais orientada também para trabalhar em uma perspectiva da cidadania, empoderando a existência de coletivos que viessem apoiar a diversidade. A fala a seguir pontua bem essa situação:

Esse preconceito existe em qualquer lugar, não adianta você achar que dentro da escola não vai ter. Tem caso de assédio dentro do campus, com certeza (Com certeza). [Desde moral a sexual]. Injúria, sair falando mentiras sobre alguém, sobre uma mulher (Mulher deixa para lá). Não dá espaço para uma mulher falar só porque ela é mulher, achar que você não vai ter capacidade intelectual para falar de alguma coisa, só porque você é mulher. Isso acontece bastante em um certo lugar aqui. Grêmios, né? No Grêmios tem muito machismo, é, e meio que é escondido. (Primeiro não apoia na maioria das vezes os estudantes da universidade). Eles fingem que apoiam (É que apoiam, porque tipo assim: a gente, não porque eu não faço parte, mas tem um grupo chamado Cocar-Men que é oposto ao Grêmios). Não, não é oposição não. É um coletivo que ajudam o público. (É um coletivo que tenta dar ideias, porque assim a maioria não tem. Ainda é minoria, né? Então o coletivo Cocar-Men é mais assim para dar ideias sobre essas temáticas mais... Sobre a diversidade). (Mas, não tem mulher no Grêmios e LGBT também?) Tem! (Mas, tem mulher machista e LGBT machista também). Tem mulher no senado, não quer dizer que ela está envolvida. Fora! (Grupo Focal 1).

B-4 Estigmatização/cursos

Essa subcategoria refere-se aos estigmas em relação ao curso, materializados de forma bem clara nos grupos focais por meio de algumas falas que vieram a pontuar a maneira como os pares enxergam os cursos. Esse rol de expectativas negativas, associadas ao próprio curso, atinge diretamente os jovens que o frequentam, porque um curso não é uma entidade abstrata, é constituído por pessoas concretas que se afetam.

Assim, o recorte das falas nos grupos focais nos remeteu ao estudo de Rosenthal e Jacobson (1968) quando evidenciaram que o comportamento de uma pessoa pode ser moldado a partir de uma

expectativa nutrida por outra. Significa dizer que, quando os educadores constroem expectativas negativas acerca de certos comportamentos de seus estudantes, muito provavelmente esses estudantes podem vir a manifestar um comportamento correspondente ao esperado, efetivando o cumprimento de uma “profecia autorrealizadora”.

Estudos comprovam que esse tipo de crença marginaliza determinados grupos vulneráveis que, ao não serem percebidos como capazes, findam por cumprir a tal profecia, na medida em que promove um desinvestimento nas possibilidades desses estudantes. Sem dúvida, os rótulos criados em torno do curso carimbam, por extensão, os estudantes, desconsiderando-os em sua totalidade. Provavelmente, se os educadores e os gestores conseguissem romper uma visão estigmatizadora para além dos rótulos, poderíamos produzir uma aproximação com tais estudantes, de forma a valorizá-los em suas potencialidades, junto aos pares e à comunidade escolar como um todo.

Cabe a nós, ancorados na literatura, a indagação acerca do que significa experimentar preconceito na condição de estudante em um curso que também carrega um estigma em relação aos demais. Nomeadamente, os jovens do Grupo Focal 1 fizeram menção ao Curso 1 como sendo um curso cuja proposição curricular se apresenta de forma diferenciada dos demais cursos ofertados pela Instituição, marcados por um teor mais tecnológico, e nos quais se tem, de forma configurada, um perfil padrão de estudante e de curso. Os estigmas em relação ao Curso 1 puderam ser bem exemplificados na seguinte fala:

Eu era isolado lá no handebol (Eu também). Porque eu era o único aluno do Curso 1 lá, aí super isolado como eu falei: eu só falo com vocês se vocês falarem comigo. Então, eu não falava com eles, aí acabava que. (É para quem é do Curso 1 é meio pesado). (Eu gostava muito da interação). (É para a galera é pesado, para quem é de música é meio pesado, porque geralmente o pessoal não fala com gente de música). (É porque a gente tem fama de drogados, de...). É que fuma. (É como se no curso só tivesse drogado, galera LGBT, vagabundo, gente que não gosta de estudar, hippie). É porque a galera é esnobe. (Grupo Focal 1).

O que as falas nos grupos focais anunciam faz eco às elaborações de Arroyo (2013, p. 13) ao focar “a escola, a sala de aula e o currículo enquanto territórios onde essas tensões se particularizam e radicalizam”, levando à seguinte indagação: “quem não tem vez nesses territórios e quem disputa reconhecimento?”. Ainda, as falas eivadas de preconceitos nos provocaram a pensar em respostas sobre outra indagação lançada por Arroyo (2013, p. 223): “quem são esses jovens-adolescentes de

quem pensamos que tanto incomodam e que tanto mal-estar provocaram nas salas de aula e na docência?”.

Chamou-nos a atenção também, nos grupos focais, como marcadamente os estigmas recaíram muito mais sobre o Curso 1. Talvez o próprio desconhecimento da comunidade acadêmica das especificidades desse curso e das habilidades requeridas a esses estudantes advenham da não publicização aos pares do nível de exigência dos procedimentos de recital, como forma de valorizar o curso e os seus estudantes.

Há um importante documento, o CNCT, instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2016), o qual consiste em um instrumento que rege a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com fins de orientação às instituições, aos estudantes e à sociedade de maneira mais ampla. Funciona como um referencial para fornecer suporte ao “planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio” (Brasil, 2016, p. 8).

Assim, por intermédio do CNCT (Brasil, 2016), identifica-se que o Curso Técnico 1 se diferencia em relação ao perfil técnico dos demais cursos ofertados. Esse documento (Brasil, 2016) não faz alusão especial a um determinado curso em detrimento de outro, no entanto, na prática, o Curso 1, por ser um curso técnico mais vinculado ao cultural, finda por atrair alguns jovens que se agregam à Instituição investigada em função de um dado perfil.

Desse modo, tanto alguns traços dos estudantes quanto as características do curso parecem resultar em um curso diferenciado frente às demais formações. Convém realçar que, em um contexto no qual a cultura erudita é mais valorizada, o capital cultural dos estudantes que se atraem pelo Curso 1 nem sempre é levado em conta, mesmo em um curso aparentemente mais leve, mas com exigências curriculares similares aos demais cursos técnicos. Sem dúvida, a enorme riqueza cultural trazida por esses jovens poderia ser valorizada se fosse reconhecida enquanto possibilidade de alargamento do currículo para acolher um processo formativo capaz de contemplar identidades plurais (Sousa, 2012).

A fala que segue adiante menciona o desconhecimento da comunidade acadêmica acerca das especificidades do Curso 1, o que contribui para a reafirmação dos estigmas frente a esse curso:

É, tem uma coisa sobre ética de valor lá dos cursos. Teve uma vez que eu vi, que eu atendo recital, quando termina você tem o direito de escolher se você quer fazer TCC ou recital, aí uma aluno de sei lá, de outro curso falou: “nossa é muito fácil fazer Curso 1 no IF, porque no final é só tocar no auditório e passou”. Como se fosse fácil organizar o recital. E é muito difícil

organizar o recital, ter gente para tocar, escolher as músicas, saber tocar as músicas. (Grupo Focal 1).

A constatação de estigmas em relação ao Curso 1, identificadas nos grupos focais, reportou-nos às elaborações de Vygotsky (1999) quando, ao abordar a relação entre a arte e a realidade, sustentou uma concepção que valorizava a potência dessa elaboração humana. Todavia, o não entendimento dessa concepção e a não abertura para as possibilidades que essa elaboração humana poderia aportar para o cotidiano escolar e para a própria organização curricular, leva-nos à produção de estigmas, não apenas em relação aos cursos que teriam um perfil mais artístico, mas à desvalorização da educação estética que poderia perpassar pelo currículo de maneira mais ampliada.

Assim, para Vygotsky (1999), as elaborações conceituais acontecem a partir da apreciação estética mediada, resultando em apropriações que disparam novas elaborações intelectivas. Nesse sentido, arte poderia mediar as aprendizagens não apenas em um curso em especial, mas ser tomada como elemento essencial na constituição dos jovens. Autores como Barroco e Superti (2014, p. 25) entendem que:

O processo dialético de objetivação-apropriação leva à formação do humano no ser; transforma a ação do homem na realidade por esta se constituir numa ação mediada que implica transformação psíquica e impõe novas necessidades, além da sobrevivência.

Quando Vygotsky (1999) toma o conceito de mediação em sua teoria histórico-cultural, parte do princípio de que o desenvolvimento humano ocorre por intermédio do outro, ou seja, é o outro que, ao nos descortinar um mar de significados, configura-nos enquanto ser cultural. Assim, são por meio das mediações que acontecem os aprendizados, disparados nas interações e na convivência com o outro, com o ambiente e nos processos de cooperação entre os pares. Como bem ressalta Vygotsky (1999, p. 118):

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças.

Nesse sentido, as falas que emergiram nos grupos, por intermédio do Roteiro das Entrevistas para Grupos Focais, realçam a diferença de tratamento entre os cursos, sendo abordado o desprestígio que sentem os jovens do Curso 1 por terem um bloco apartado em relação aos demais e em

condições nem tanto favoráveis. Essa percepção transparece em algumas falas, por exemplo: “E é porque o bloco deles é bem mais novo assim, você vê que é bem pauleira³⁰ de tecnologia” (Grupo Focal 1).

Na realidade, a compreensão conceitual da mediação simbólica poderia funcionar como um instrumento essencial na sistematização de situações que fomentassem o aprendizado coletivo em vez da materialização de práticas que evidenciam um desconhecimento da arte no processo formativo.

Ainda que as condições ambientais não sejam a garantia de interesse e motivação, os estudos motivacionais revelam a importância das condições ambientais adequadas, sem as quais a motivação estaria comprometida, como é sustentado por Herzberg (1973). Isso nos chama a atenção para como as condições ambientais do Curso 1, às quais os jovens fazem referência no grupo focal, podem reverberar na motivação. O *status* emprestado ao curso pode revelar os possíveis estigmas criados, subjacentes à escolha da localização espacial do curso na Instituição e do lugar atribuído à área de conhecimento ligada às artes de modo geral.

Essas constatações nos mostraram o quanto os valores construídos foram reforçadores de estigmas em relação aos cursos e aos estudantes e, conseqüentemente, repercutiram nas relações de sociabilidade estabelecidas entre os pares. Em sintonia com as situações observadas no hall de entrada e no pátio, pudemos perceber também como os estigmas frente aos cursos interferiram no comportamento dos jovens e na relação entre pares, ainda que os documentos orientadores da formação preconizem o respeito ao outro, como registrado nos PPCs do Curso 1 (IFPB, 2015) e do Curso 2 (IFPB, 2009) analisados.

Além disso, pelas falas dos grupos focais, percebemos certo apartamento entre os estudantes de cursos distintos, em contraposição à dinâmica anterior impressa pela unidade curricular Educação Física, a qual oportunizou a todos os estudantes dos ETIM uma convivência mais ampla que contribuía para a diluição dos rótulos entre os cursos, conforme sinalizado na seguinte fala: “a questão da Educação Física pode ter piorado um pouco porque era a única parte que a gente tinha para conseguir socializar com as outras pessoas das outras turmas. Aí quando separou, a gente ficou só com a nossa turma junta. Agora separou por curso” (Grupo Focal 2).

O fragmento que se segue também enfatiza, por parte dos jovens, a importância da convivência com os demais cursos de maneira que não se fortaleçam os grupinhos e estigmas:

³⁰ Pauleira: gíria que pode se referir a rock pesado ou a uma situação desagradável, puxada.

Como a galera falou, a questão da Educação Física facilitava muito porque você fazia uma aula três vezes por semana com pessoas de outros cursos que você não conhecia. É duas aulas, quase. E isso facilitava muito interação, mas agora como faz todo mudo os seus cursos, aí acho que ficaram ainda mais juntos os grupinhos. (Grupo Focal 2).

É importante que se leia qual a mensagem de resistência que se expressa nos comportamentos “dissidentes”, em vez de nos concentrarmos simplesmente nos rótulos, para podermos compreender o que tais comportamentos falam da Instituição, de seus professores, das relações sociais estabelecidas entre os jovens e da construção do conhecimento tecido sutilmente nos currículos, a despeito das intenções preconizadas em documentos oficiais e institucionais.

Nesse sentido, Rego (1995), ancorada na perspectiva vygotskiana, destaca que a construção do conhecimento se dá por meio de ações partilhadas, nas quais os sujeitos, os outros e os objetos de conhecimento se põem de forma relacional. Daí a importância de uma visão mais ampliada desses resultados de modo a não dirigirmos o olhar aos jovens sem os seus diversos cenários.

• **C - O cuidado nas relações sociais do cotidiano escolar**

A definição de cuidado enquanto categoria teve por ancoragem um excerto da obra de Boff (2004, p. 33), denominada “Saber Cuidar”:

O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro.

Esse fragmento inspirou-nos a pensar na denominação de uma categoria potente que conseguisse dar conta de consolidar as diversas falas dos jovens nos grupos focais e na qual a dimensão do cuidado pudesse estar presente ou tudo que, em contraposição, se opusesse a essa atitude, marcando um descuido.

Essa atitude de cuidado ou a ausência dela transpareceu nas falas dos jovens, por ocasião dos grupos focais, elucidativas de um currículo vivo, tecido sutilmente no dia a dia dos estudantes ao transitarem pela escola, pelos serviços, pelas salas, pelos espaço-tempos, a exemplo do fragmento que se segue: “A gente só é aluno. Só que eles não sabem que a gente é a base de tudo, porque sem a gente, não existe escola” (Grupo Focal 1).

Ainda, pudemos perceber, a partir das falas produzidas nos grupos focais, que, mesmo quando a temática girava em torno do cuidado, os participantes puderam trazer, de forma mais específica,

diversas nuances desse cuidado, o que fez emergir as seguintes subcategorias: C-1 A saúde integral como dimensão do cuidado; C-2 Docência e cuidado; C-3 Sobre o zelo às pessoas e às coisas; C-4 Cuidado enquanto preservação do direito de ser jovem; e C-5 Cuidado na transversalidade da formação cidadã no dia a dia, as quais definiremos na sequência.

C-1 A saúde integral como dimensão do cuidado

Essa subcategoria, nomeadamente, classifica as falas que evidenciaram a ausência ou presença do cuidado à saúde integral do estudante. Em outras palavras, essa subcategoria fez um recorte na dimensão “Cuidado nas relações sociais do cotidiano escolar”, evidenciando o modo como se lida com a saúde integral na escola. Compreendemos que olhar para os jovens em todas as suas dimensões envolve trabalhar para que esses estudantes estejam saudáveis e em condição para melhor aprender e interagir com o outro.

Quando há uma instância de saúde dentro de uma escola, é de se esperar que tal instância esteja afinada em pensar a saúde de acordo com o que preconiza a Organização Mundial da Saúde (OMS) ao defini-la como um estado de bem-estar ampliado que inclui uma multidimensionalidade de aspectos, envolvendo e articulando a dimensão física, mental, espiritual e social aos processos educativos no campo da escola (OMS, 2002).

Essa noção ampliada da saúde enquanto um bem coletivo implica o compromisso com a produção e promoção de saúde, mapeando situações que levam ao adoecimento e buscando engendrar outras que possibilitem a vida. Talvez a discussão sobre a subcategoria “saúde integral como dimensão do cuidado” possa ser interpretada, à primeira vista, como alheia ao nosso objeto, mas o agravamento de situações que provocam desgaste físico e psíquico precisa ser reconhecido, porque é nesse contexto que as relações de amizade aparecem como um fator promotor de saúde ou as experiências de isolamento como acirradoras do adoecimento.

Além desse aspecto, ao que parece, o tempo que os estudantes gastam para serem assistidos no setor, sem uma resolutividade, finda por deixá-los perdidos e soltos, inclusive, levando falta nas aulas, devido às inúmeras tentativas de passar pelo setor em busca de obter um atestado ou mostrar os exames para poderem iniciar as atividades de Educação Física. A seguinte fala exemplifica essa situação: “Se você chega antes, eles saíram antes para o almoço. Se você chega depois, eles foram fazer alguma outra coisa, sei lá, no Ministério da Fazenda. Se você perdeu a ficha, já era. Eles não fazem nada” (Grupo Focal 1).

As falas que eclodiram nos grupos focais deixam em evidência a falta de cuidados aos jovens estudantes que procuram o setor de saúde, lacuna agravada, na perspectiva dos jovens, pela fragilidade na preparação das equipes. Parece que não há uma rotina de atendimento contínuo e sistemático por parte dos profissionais de saúde do setor, além da ausência de clareza de alguns profissionais do papel de um setor de saúde na construção de uma permanência simbólica desses estudantes. Os jovens perceberam que o setor de saúde (gabinete médico) poderia, pois, ser um dispositivo mais bem potencializado pelos próprios profissionais.

Em consonância com os documentos tomados como referência para o ETIM, o ECA (Brasil, 1990, p. 10), mais precisamente no artigo 7º do Capítulo I, sinaliza que “a criança e o adolescente têm direito à proteção, à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”.

O ECA (Brasil, 1990) põe ainda em evidência que a proteção à vida e à saúde deve permear todas as políticas públicas voltadas à criança e ao adolescente, a despeito de serem políticas básicas, protetivas ou socioeducativas, de onde se conclui que as políticas públicas educativas devem estar em diálogo com as políticas de educação dirigidas ao público juvenil.

A preconização desses direitos assume um patamar diferenciado pelo entendimento que se tem de que, na ausência da vida e da saúde (OMS, 2002), o ser humano se inviabiliza sem a fruição de quaisquer outros direitos, requerendo daí a atenção de todos em zelá-los. Assim, a despeito do preconizado, as falas nos grupos focais puseram à tona o desalinhamento entre as políticas voltadas para os jovens estudantes e o cotidiano, como, por exemplo: “outra coisa, você perde uma semana de aula porque está procurando médico e eles não estão lá” (Grupo Focal 1).

Dentro de uma lógica ambulatorial, a única função de um setor de saúde seria a dispensa de medicação ou da centralidade em torno do profissional médico. No entanto, tendo em vista os objetivos preconizados pela Política de Assistência Estudantil (IFPB, 2018) de garantir a permanência simbólica aos estudantes, caberia às equipes o desenvolvimento de ações de cuidado e promoção.

Quando se pensa sobre a promoção, a ação de um setor dessa natureza deveria se ampliar e todos os demais profissionais de saúde poderiam trabalhar no sentido de assistir, de forma resoluta, os estudantes. Para tanto, os profissionais precisariam se apropriar da amplitude de suas funções, considerando que as falas surgidas nos grupos focais evidenciam uma ausência de cuidado que interfere no cotidiano escolar dos jovens estudantes.

Ainda que não tenham surgido falas específicas sobre a saúde integral nas discussões empreendidas no Grupo Focal 2, achou-se por bem registrar as falas presentes no Grupo Focal 1 pela

veemência de como essa temática apareceu nesse grupo. É possível que a localização geográfica do Curso 1, mais apartada dos demais blocos, acrescida de uma maior recorrência dos jovens ao setor de saúde, tenha contribuído para o surgimento desse resultado. Todavia, mesmo que essas falas tenham aparecido apenas em um dos grupos, achamos por bem fazer esse destaque pela riqueza delas e por apontarem para uma fragilidade em relação ao cuidado e a como, nesse contexto de fragilidades, as relações de amizade se constituem enquanto trocas importantes e fortalecedoras.

C-2 Docência e cuidado

Ao mantermos a categoria “cuidado nas relações sociais do cotidiano escolar” enquanto guarda-chuva conceitual, despreendeu-se das falas dos grupos focais um refinamento dessa categoria que resultou em algumas subcategorias, dentre elas, a presente, nomeada “docência e cuidado”. Esse desdobramento da categoria inicial por meio, também, dessa subcategoria consolidou as falas juvenis referentes às atitudes pouco cuidadosas assumidas por alguns professores ou à exaltação de práticas docentes exitosas.

Assim, pontuamos, por intermédio dos fragmentos que se seguem, as falas que ilustram atitudes docentes. Se, por um lado, os jovens fazem menção a uma prática docente pouco cuidadosa, por outro, fazem também referência ao cuidado, presente no fazer de alguns professores que conseguem perceber as singularidades dos estudantes, têm uma postura de acompanhamento e, literalmente, se importam com os jovens.

Ao exemplificarem como seria essa prática docente cuidadosa, os jovens enfatizaram que, nesse tipo de prática, os professores estariam atentos a todos, conseguindo ser capazes de estabelecer vínculos com os estudantes e acompanhá-los pedagogicamente:

Porque M. ela se importa com todas as pessoas da sala. Mas A. não se importa individualmente. (Verdade). Ela sabe exatamente qual é a dificuldade de cada pessoa, ela saber o nome da pessoa é bem íntimo. Se você não tiver entendido o assunto e nem você sabe o que você não entendeu, ela sabe o que você não entendeu. Eu acho, eu me sinto mais... Eu fico muito... Não sei... Como é que diz? Eu fico surpreso quando um professor sabe meu nome. A., também, ela sempre sabe o nome da pessoa (É, eu não sabia que ela sabia o meu nome). Teve uma vez, ela faz Q3 que, tipo uma coisa que você tem que entregar na aula, no meio da aula você tem que resolver umas questões. Teve umas que eu não coloquei o nome e ela sabia o nome. (Risos). Ela sabe a letra da pessoa e ela tem muito aluno. (Eu acho que isso seria uma forma do professor dar aula, o básico é, tipo assim, de um professor é saber o nome

daquele aluno, porque o aluno se sente mais confiante, ele vai dizer: Ah ele me nota. Ah ele vê que eu tento, que eu me esforço, ou que eu estou presente na aula, então eu acho importante o professor e o aluno também saber o nome do professor. Exato. Vamos ser sinceros que acontece e às vezes a gente não sabe, né? Sim. (Grupo Focal 1).

Vejamos outra referência à prática docente que estimula a autonomia e a responsabilidade entre os pares:

Eu acho que o que mais acho brilhante aqui nessa escola é exatamente isso, sabia? Ela é esclarecida, institui você a ser responsável pelos seus atos, então não é exatamente esse recado não, os professores já avisam: olhe a Instituição Federal ensina você a ser responsável, se você vai sair da aula, o problema é seu, saia, mas o problema é seu. (Grupo Focal 1).

Algumas falas presentes nos grupos focais reportam-se, por vezes, à figura de um professor mediador que, na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1999), traz um elo entre o sujeito e o conhecimento. A fala anterior exemplifica uma prática docente na qual o professor singulariza o processo de ensino-aprendizagem, não se concentrando no conteúdo em si, mas na produção de um conhecimento que não descarta os jovens, porém dignifica-os nessa relação.

É de forma relacional que os jovens passam a ter consciência de si e do outro. Quem eu sou diante de um colega? Quem é o meu colega? Quem são os meus professores? Ao levar em conta o papel de mediador de aprendizagens, o professor credita o potencial dos jovens estudantes para aprender e se aproxima de sua incumbência de sistematizar o conhecimento acumulado historicamente. A mediação acontece quando o professor se dá conta do que tem que saber, do que tem que sistematizar, entretanto, também leva em conta o ser humano que se põe diante de si e não o objetifica, mas fornece ferramentas para que ele se desenvolva de forma consciente e humanizada.

Conceitualmente, a mediação instrumental é defendida em Vygotsky e Luria (1996, como citado em Kitsu & Barroco, 2016, p. 10) como sendo um:

[...] processo fundamental na apropriação do conhecimento, enfatizando a importância da educação escolar e do professor no desenvolvimento dos indivíduos, lembrando mais uma vez da não neutralidade do papel da escola e do professor, que devem instrumentalizar (com conhecimentos, estratégias, valores éticos, etc.) o educando na identificação, compreensão e superação dos desafios gerados na vida societária. O conhecimento serve de instrumento aos que dele se apropriam, alterando seus psiquismos; ele medeia suas condutas, deixando cada vez mais comportamentos instintivos e condicionados, para darem lugar à conduta mediatizada pela consciência – que ele altera com o conhecimento.

A compreensão do que seja a mediação nos permite ancorar um processo formativo para além da apreensão das disciplinas curriculares pelos estudantes, fundadas em um trabalho alienado. Todavia, a clareza do papel de mediador em um contexto formativo permite que o conhecimento da ordem da escola, constituinte de um patrimônio humano, possa estar ligado à dimensão política da prática pedagógica do professor, sem a qual não é possível fazer a diferença nas políticas públicas para esse segmento.

A literatura especializada no campo das juventudes, como Calissi e Silveira (2012, p. 16), vem destacando que “não se trata de transferir para os professores as responsabilidades jurídicas e assistenciais referentes aos direitos e deveres de crianças e adolescentes. Mas, sim prepará-los e instrumentalizá-los para fazer a sua parte no que tange à dimensão educacional”.

Nesse sentido, evidencia-se um grande hiato entre a proposta formativa para o ETIM e a prática, percepção reiterada pelas falas nos grupos focais e pelas sessões de observações dos espaços educativos, conforme evidenciado no seguinte fragmento:

É, pelo menos, em alguns casos específicos que aconteceram com a turma, um pouco de respeito com a turma. Já aconteceram casos de colocar os alunos para baixo, falar que eles não deveriam estar em tal local e que não deveriam continuar nessa área. Então, coisas desse tipo não deveriam acontecer, em vez de colocar as outras pessoas para baixo, você poderia ajudá-lo a chegar. Mas esses casos não são abrangentes, são pouco os casos. Então, vários professores que a gente teve até agora ajudaram bastante, foram ótimos professores e ajudaram a evoluir, principalmente com as aulas de núcleo³¹ que é muito bom também. (Grupo Focal 2).

As falas denotaram a depreciação que sentem alguns estudantes quando o professor se refere de forma desrespeitosa ao estudante, ainda que os jovens admitam serem situações pontuais. Da mesma maneira, ressentiram-se ao demandarem o esclarecimento de dúvidas acerca do conteúdo de algumas disciplinas e não terem o devido respeito e habilidade por parte do professor, como no exemplo a seguir:

Foi com o L. que aconteceu? Ele perguntou: "Tem dúvida?", "Tenho", "Pesquisa!". Foi pesquisa ou se vire. Principalmente as aulas de química do ano passado que a gente teve. Foi uma professora que era completamente sem paciência e isso foi muito ruim para a turma.

³¹ Núcleos de Aprendizagem “são ambientes educacionais destinados ao desenvolvimento sistemático de programas de estudos de recuperação e progressão parcial e, de forma complementar, a monitoria (Lei nº 9.394/96, Art. 24, inciso V, alínea “e”, Parecer CEB/CNE nº 12/97 e Regimento Didático dos Cursos Técnicos Integrados, Arts. 63 e 71)” (IFPB, 2017).

Como que é o nome? Ela foi uma professora de X., muito sem paciência e que realmente ela estava mais preocupada em dar o assunto do que realmente ajudar a gente a aprender direito, tanto que nossa turma tinha um monitor de X. para ajudar durante a aula para não atrapalhar o professor e ela não deixava ele exercer essa função. E... um formando de química ainda denegriu ele. Então é uma coisa que eu acho meio errada em profissionais de Educação, ter alguns que tratam os alunos de forma inferior ou desrespeitosa. Querendo ou não, a sala é um lugar de respeito mútuo entre professor e aluno, tanto que tem professores que respeitam a gente e a gente respeita eles a ponto de ter aulas que não há barulhos, todo mundo presta atenção. X., por exemplo, Y. no ano passado, todo mundo gostava, ele dava a aula bem, então a gente não atrapalhava. Na verdade, o que eu acho é que não é um professor atrapalha tudo, ele só desmotiva naquela matéria específica. Você fica sem motivação de querer se esforçar na matéria ou ter a sensação de satisfação na matéria, porque não importa quanto esforço você tenha colocado naquilo, que ele vai te denegrir do mesmo jeito. Então, você não sente satisfação em estudar bastante para a matéria enquanto professores que são mais positivos como o Z., ele ajuda bastante. É um professor que ajuda muito e motiva a turma, então a gente acaba tendo um esforço a mais com ele. (Grupo Focal 2).

C-3 Do zelo às pessoas e às coisas

“Do zelo às pessoas e às coisas” também emergiu enquanto subcategoria da categoria “cuidado nas relações sociais do cotidiano escolar”. Algumas vezes, nos grupos focais, as falas giraram em torno da sensação experimentada por alguns estudantes de se sentirem usados, explorados em participarem das apresentações, sem um retorno, sem um reconhecimento e, também, sem que seus instrumentos tivessem a devida manutenção quando eram danificados por ocasião da apresentação. O grupo traz, ainda, a falta de reciprocidade e de reconhecimento pelo que fazem, particularmente, nas apresentações musicais em que são convocados a participar:

Porque tipo, da forma, quando precisa de algo para a gente tocar, a gente está lá. Não é uma necessidade da escola, e para isso existe o Curso 1, não é para isso, né? [E eles não pagam a gente, [e eles não pagam]. Além de não pagar, não ajudam o povo no fardamento, não dão nada, né? [Por mais que a gente odeia, está lá representando o IF]. Exato! A gente queria ver a reciprocidade acontecer, tipo, de a gente dar algo e receber algo de volta. Não acontece, literalmente. Eu toquei no evento, uma apresentação da escola mesmo, mas uma corda torou, só que para receber a demanda da corda de volta, nesse momento que estamos vivendo hoje,

há vários anos, no caso. Não vamos receber a corda de volta, vai demorar meses ou eu vou tirar do meu próprio bolso, que já aconteceu isso, já aconteceu, tá? Eu troquei as cordas da guitarra duas vezes do meu próprio bolso... (Grupo Focal 1).

As falas apresentadas revelam a falta de zelo e o desinteresse para com os jovens estudantes na prática docente, reiterados pela percepção de que alguns professores faltam, não dão aulas direito ou ainda requerem uma formação docente específica que os auxiliem em novas metodologias, considerando os esforços dos jovens para estarem na escola logo cedo, a despeito da exaustiva carga horária que possuem.

As falas trazidas nos grupos indicam também a necessidade de um melhor acompanhamento docente, tendo em vista que alguns professores demandam ajuda, precisando também de cuidados, de forma a não terem um agravamento dos fatores de adoecimento, relativos, inclusive, a questões vinculadas ao uso abusivo de álcool.

Além disso, ficou evidente a falta de respeito entre os jovens, por parte dos pares, por ocasião do trote, a exemplo do fragmento adiante:

É porque as pessoas, quando vão fazer o trote, elas não têm respeito. [É verdade] Elas chegam e fazem, melam a pessoa todinha. Você sabe se a pessoa tem alergia à tinta, você sabe se a pessoa quer, se a pessoa ia querer e a pessoa não ia sair para outro canto? As pessoas não têm esse respeito de chegar: eu posso melar você, você quer participar dessa brincadeira? [E às vezes mesmo assim eles melam também]. [Mas gente o trote exatamente é isso, trote, definição de trote, vou dar uma definição, claro, existe todo o respeito, claro que... Enfim, que existe isso que você não pode levar tinta guache, mas o trote em si é você chegar de surpresa e melarem, claro, com respeito. Mas, gente, todo mundo já sabe que quem entra no IF, no primeiro dia você vai ser melado de tinta. Não, mas, é literalmente, acho que é tudo brincadeira [literalmente], eu nem fui melado, eu fiquei tão triste, eu não fui melado]. (Grupo Focal 1).

Essa narrativa acerca da lacuna em relação ao cuidado também surgiu na fala presente em um dos grupos focais quando destaca a troca constante de professores e as repercussões que essa troca frequente gera, principalmente, em disciplinas de exatas que já corporificam um enorme desafio, como identificado a seguir:

Não, sete. Foram sete vezes. Nós tivemos sete professores de Química. Em um ano não, em três anos aqui tivemos sete professores. No primeiro e segundo ano trocamos três vezes cada um, no primeiro ano três vezes, no segundo três vezes e nesse ano. Mas, fora isso, Biologia

trocamos também? [retomou a fala do sujeito 3] Terceiro, terceiro... a gente não tem a nota dos primeiros do segundo ainda. A gente, além de perder assuntos que poderiam ser importantes e além de perder esses assuntos, a gente acaba acumulando mais coisas, tanto nas aulas normais, como vai empurrando tudo de uma vez, sabe? Aí vem trabalho, prova e seminário, todos juntos em semanas seguidas sobre isso. Aí isso é meio cansativo. (Grupo Focal 2).

Outra fala que surgiu nos grupos fez alusão à falta de cuidado em relação à preservação dos horários de intervalo das aulas. As vozes ecoadas ressaltaram a importância do intervalo, esclarecendo que esse tempo é um dos raros momentos de descontração que precisaria ser preservado por favorecer, inclusive, um bom aprendizado. Vejamos:

E ainda tem professores que consomem tempo do intervalo antes de liberar a gente. Teve vez que a gente ficou só com dez minutos de intervalo. Então isso não dá para nada, é você ir ao banheiro, beber água e voltar para a sala com o povo. Porque desde que a gente entrou aqui para estudar, como a gente perdeu o nosso horário de lazer, o telefone que se tornou o nosso lazer, o nosso momento mais divertido do dia. O que eu quis dizer foi tipo como a gente não tem muito tempo, a gente não tem tempo de ir ao cinema, a gente não tem tempo de em casa assistir alguma coisa, então nesse momento o nível que a gente tem, a gente coloca uma série no celular, coloca uma música para ouvir, vai nas sociais e é isso. (Grupo Focal 2).

Ainda que não haja uma referência explícita ao tempo de intervalo nos documentos institucionais, ele se institucionalizou enquanto um momento de pausa. Esse tempo, mesmo já sendo considerado diminuto pelos jovens em função da densidade curricular, torna-se mais apequenado quando não respeitado pelos docentes que avançam na duração das aulas, ainda que, nas aulas seguintes, seja cobrada pontualidade na entrada das aulas por parte dos professores.

C-4 Cuidado ao direito de ser jovem

Nessa subcategoria, também reunimos as falas dos jovens relativas à incompreensão existente, por vezes, da condição de jovens estudantes, quando o currículo desvaloriza a necessidade de pausas para descanso e lazer, não respeitando, essencialmente, o direito de ser jovem, garantido pelo ECA (Brasil, 1990), nem as condições adequadas para o desenvolvimento humano. As falas surgidas com essa conotação nos evocaram, enquanto investigadores, um sentimento de dó, de vontade de por no colo, de acolher, de cuidar, porque expressaram esforço demasiado, realizado por alguns jovens, para estar ali, para dar conta, como podemos notar neste recorte: “Você para para

descansar e você não tem tempo para descansar, porque no domingo você tem que estudar. Você vai fazer o quê? Você tem que estudar as outras matérias. Você não vai ter como na semana. [Pois é]" (Grupo Focal 1).

Esse trecho também nos faz evocar a música intitulada "Comida", de Arnaldo Antunes (2008), quando diz que "a gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte", chamando-nos a atenção para a importância da dimensão simbólica do ensinar e do aprender, da dimensão humana, nomeadamente da sociabilidade, das artes e da diversão, tendo em conta que a vinda à escola também se faz por esses canais.

Nesse sentido, com a intenção de enfatizar a importância dessa dimensão, a contribuição de Vygotsky (1999) em relação à arte e ao desenvolvimento intelectual, já anteriormente abordada, sustenta que a apreciação estética se apresenta por meio de uma mediação simbólica de conhecimentos historicamente construídos como uma via de sensibilização para a apropriação conceitual, possibilitadora de outras aquisições que nos funda enquanto humanos. Em outras palavras, a mediação artística nos sensibiliza para outras aquisições, lança-nos mais longe.

Ancorados em Turra Neto (2010), colocamos também, em tela, a importância do respeito à condição juvenil e à escola, enquanto espaço que precisa ser guardado, por permitir, entre muitas outras aprendizagens, que as vivências de sociabilidade aconteçam. Assim,

[...] a escola é entendida como um "espaço sociocultural" (Dayrell, 2001a) para onde convergem trajetórias e projetos. A escola é um importante tempo-espaço de constituição de sociabilidade, sendo que, para muitos jovens, é o único espaço em que podem estar entre pessoas da mesma idade. (Turra Neto, 2010, p. 95).

Nesse sentido, a presente subcategoria trata das falas nos grupos focais que trazem sistematicamente, e de modo enfático, a consciência dos participantes em relação aos direitos de ser jovens. As falas abordam, nomeadamente, o direito ao lazer, assegurado pelo ECA (Brasil, 1990) às juventudes. No entanto, os participantes, em suas falas, avaliam que, a despeito de serem adolescentes ou jovens em formação, não vêm tendo essa condição levada em conta quando vivenciam a desconsideração da necessidade de pausa entre as atividades ou de oferta de atividades lúdicas que permitissem o exercício desse direito.

Por vezes, o direito ao lazer e à cultura não são considerados em primeira instância, perdendo lugar na garantia dos direitos juvenis pelo fato de as pessoas não o reconhecerem como direito, ainda que tenhamos observado, de forma pontual, manifestações culturais mediadas por professores e estudantes, o que nos leva a pensarmos o porquê de essas atividades não acontecerem de forma

sistematizada e com maior frequência. Ao que parece, em uma instituição de tradição técnica, o lazer e o brincar aparecem como algo depreciado, associado ao desnecessário, aos que desconhecem que o desenvolvimento psíquico, social e intelectual passa por atividades dessa natureza, capazes de provocar um amadurecimento pleno. Vejamos o seguinte fragmento:

A gente não tem o direito garantido no ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente. Que é um lazer. [...] gente, por que o direito da gente não está sendo assegurado? Que é o de lazer? Um dos direitos básicos, não é assegurado. Porque de segunda a sábado você não ter um descanso. Porque a escola é integral. Que até a nossa saúde, que é o que a gente quer, seja promovida! [O último recesso que teve foram duas semanas depois de seis meses, duas semanas e eu estudei nessas duas semanas]. [Eu também]. Gente é muito exaustivo, é... Assim, é ótima a escola, é ótima, mas é exaustiva. Você tem que ter aquele *punk*, porque senão você... (Grupo Focal 1).

Observamos, ainda, o quanto parece ser limitante uma vida juvenil voltada apenas para as obrigações da escola, sugadora de todas as energias criativas que poderiam ser empregadas em outras áreas necessárias também para se espairecer, renovar-se e desenvolver outras habilidades preconizadas na formação:

[...] não gostam do estresse, pode-se dizer, do excesso de aulas, tanto de dia de aulas e dos assuntos que são dados que acabam cansando muito e que também não gostam como eu posso dizer... da falta do que fazer em horários opostos ao IF, só ter as aulas e não ter muito o que fazer depois. Você se limita a só estudar no IF, vai estudando, acabou a aula você tem que ficar para a educação física, aí se você não for estudar, não tem mais o que fazer. Mas, ao mesmo tempo, quando você chega em casa, você não tem capacidade mental nem física para fazer outra coisa, só dormir para *resetar*, para começar o dia de novo e ir no dia seguinte. Você se limita completamente ao IF porque é de certa forma muito chato, porque você não tem liberdade para fazer um lazer oposto que não seja, por exemplo, ver um vídeo, assistir um filme. Ou seja, limita você a ver um filme na internet, vídeo, ler um livro no máximo, não lazer fora desse contexto: cinema, praia. Acho que a coisa aqui é cinema, mas o meu é a praia. (Grupo Focal 2).

Ainda sobre o cuidado ao direito de ser jovem, identificamos, nos grupos focais, pontuações dos estudantes que fizeram menção à necessidade de pausas na escola, como a seguinte:

Eu não entendo o porquê, porque a gente passa muito tempo aqui, a gente tem um certo tempo vago, muita gente não pode voltar para casa porque tipo, dinheiro de passagem não dá,

mora longe e você tem que ficar aqui. Esse tempo a gente também estuda, algumas pessoas estudam não é todo mundo, é... mas a gente quer um pouco de conforto aqui dentro porque a gente tem que ficar aqui. Tem que cumprir a nossa carga horária. É... a gente não é robô, a gente não vai ficar estudando só. Eles não estão ensinando para alunos robôs, somos adolescentes e a gente gosta de ter um tempo nosso. Ai a gente sem ter... não poder jogar um jogo de mesa é... tira um pouco da nossa liberdade de ficar bem aqui, sabe? Eu não quero isso. (Grupo Focal 2).

A respeito dessa demanda, percebemos, em nossa análise documental, que os documentos institucionais, a exemplo do PPC do Curso Técnico Integrado 1 (IFPB, 2015) e do Curso Técnico Integrado 2 (IFPB, 2009), não fazem menção ao horário de intervalo. O Curso 1, ao tratar sobre a organização curricular, ainda menciona que o curso “se desenvolve em aulas de 50 cinquenta minutos” (IFPB, 2015, p. 27), no entanto, o PPC do Curso 2 (IFPB, 2009) não faz referência explícita à duração da aula.

O Regulamento Disciplinar (IFPB, 2011), aprovado pela Resolução nº 122/2011-CS/IFPB, de 5 de dezembro de 2011, ainda que não faça alusão ao real intervalo de 20 minutos existente na prática, que vai das 9h30 às 9h50 pela manhã e das 15h30 às 15h50 pela tarde, menciona, no Capítulo V, Art. 6º, os deveres dos estudantes, especificando, no inciso XIII, que cabe ao estudante “aguardar os professores em sala de aula, evitando sair para os corredores nas substituições acadêmicas” (IFPB, 2011, p. 7).

Evidenciou-se na prática que a valorização da condição juvenil se distanciou das intenções preconizadas em documentos oficiais e institucionais, desenhando uma organização curricular alheia às necessidades dos jovens ao desconsiderar a importância do tempo de ser jovem.

C-5 Cuidado na transversalidade da formação cidadã

Essa subcategoria também derivou da categoria “cuidado nas relações sociais do cotidiano escolar” e se ateve a consolidar as falas presentes nos grupos focais que apontaram, mais especificamente, para a transversalidade da formação cidadã no dia a dia dos estudantes na escola. O intuito é evidenciar como o modelo curricular proposto em documentos oficiais e institucionais poderia estar traduzido não apenas em intervenções pontuais com os jovens, mas em uma prática efetiva, capaz de promover uma formação humana, sistemática e transversal que desse conta de trabalhar as relações sociais no âmbito do espaço escolar, possibilitando, assim, a reflexão com os pares sobre direitos e deveres em relação a si e ao outro.

Dessa forma, demonstrou-se que o currículo, tal qual preconizado nos documentos nacionais e institucionais analisados, intenta transversalizar a formação cidadã no ETIM, aproveitando todas as situações para desenvolver um processo formativo de forma a contribuir para a constituição de jovens enquanto cidadãos e cidadãs. No entanto, as vozes presentes nos grupos revelaram que, por vezes, a escola pareceu exigir deveres do jovem sem a contraposição dos direitos e sem situar os adultos/educadores enquanto referentes no processo formativo desses jovens. Na prática, por vezes, identificou-se, assim, a produção de um currículo que segue na contramão do prescrito em documentos oficiais e institucionais.

Esse distanciamento entre o que é preconizado e o que é real faz com que os jovens percebam o respeito apenas de forma abstrata, sem concretizar esse conceito no dia a dia. No entanto, deveria ser papel da escola, nomeadamente do currículo, fomentar certas discussões e estabelecer relações desses conceitos com a convivência diária para que os jovens pudessem construir, de fato, uma noção concreta do que venha a ser o respeito nas relações sociais estabelecidas, como um aprendizado a ser garantido pela escola.

Ao que parece, as falas evidenciaram, por intermédio da análise temática, ora a presença de uma formação cidadã, ainda que de forma pontual, ora a fragilização ou até mesmo a ausência dessa formação, como foi percebido na recorrência do tema nos grupos focais. Apesar dessas lacunas, registraram-se também práticas desenvolvidas institucionalmente que potencializaram o desenvolvimento enquanto cidadãos e cidadãs, conforme reconhecido por alguns jovens:

A gente se desenvolveu muito como cidadãos, depois que eu entrei no IF, isso ajuda. É porque todo mundo tem preconceito com lancheira, a galera do primeiro ano é que entra, vamos ser todo mundo sincero. [Eu não tenho não, eu adoro lancheiras]. Todo mundo tem preconceito com lancheira, ninguém gosta de lancheira [eu não tenho não]. [Eu gosto, eu adoro elas]. Eu tenho! [É A. tem]. [Eles são bem lesinhos]. Eles são bem lesos, assim. [Sim, mas a gente sofreu e legal participar disso]. A galera pactuada de bateria ficava: cala a boca que tu és lancheira, aí eu faço isso, eu tenho prazer de fazer isso. O jogo virou! (Grupo Focal 1).

A instituição de uma formação humana e cidadã ou a sua lacuna se evidenciou no que acontece no convívio entre os jovens em suas relações na escola. A percepção de que não são valorizados enquanto estudantes é também uma mensagem que vai sendo construída subliminarmente na medida em que eles se dão conta de que não se constituem enquanto referência para alguns educadores. Esse sentimento parece ser disparado quando experimentam a insatisfação em relação à falta de aulas de alguns professores ou de aulas inadequadas. As falas também revelaram que os

jovens percebem que esses mesmos professores conseguem se esmerar na qualidade das aulas quando assim desejam.

Apesar de todos os esforços envidados por alguns jovens para comparecerem às aulas, notou-se um descompromisso de alguns docentes para com os estudantes quando faltam às aulas sem avisar, ou deixam de por notas, a exemplo da seguinte fala: “Gente, a gente estuda de segunda a sábado. Tem vez que a gente vem logo cedo da manhã e chega aqui o professor não veio. Sabe qual a maior decepção da vida? Você chegar, ter aquelas aulas e você se sentir obrigado a vir” (Grupo Focal 1).

Os jovens aprendem também pelo exemplo. As contradições percebidas na prática docente parecem ser apreendidas pelos jovens como uma mensagem: “façam o que eu digo, não façam o que eu faço”, da mesma forma que algumas práticas parecem funcionar para os jovens como verdadeiros faróis. Nesse sentido, as falas emergentes nos grupos focais destacaram a importância das aulas de humanas na construção de uma convivência cidadã, como mostra o fragmento que se segue: “Assim, as aulas mais de humanas, eu acho que elas querem fazer mais um grupo todo. Isso relacionado com todo mundo, mas ainda há aquelas divergências que acontecem em todos os grupos. Nas matérias de exatas é mais para aprendizado próprio mesmo” (Grupo Focal 2).

As vozes reconhecidas nos grupos também sinalizaram para a importância da figura do professor como referência a ser seguida e apontam para as possíveis fragilidades do processo formativo quando os adultos deixam de assumir uma atitude respeitosa para com o estudante. O currículo não deveria se restringir ao currículo prescrito, mas transversalizar a tessitura de atitudes e valores no cotidiano, constituindo-se também enquanto um currículo oculto (Gonçalves, 1994), a exemplo do trecho adiante:

Semana passada, alguns amigos meus estavam apresentando um trabalho e a professora estava dormindo enquanto avaliava e isso não é nada agradável. Tem um professor técnico que nenhuma aula dele, até hoje, deu certo, nenhuma, nenhum projeto deu certo. Todo mês dá um erro. Nas primeiras aulas ele veio com o conteúdo errado para dar aula a todo mundo, ele veio dar as notas do primeiro bimestre final da semana passada, então isso também desmotiva muito. Ano passado, tinha uma professora de Matemática que não sabia dar aula, não sabia lidar com os alunos. É... Ficava mandando os alunos saírem da sala, chamava o aluno de palhaço. É. Fez prova com a gente e desapareceu com as notas. Voltou por pressão da coordenadora do curso para colocar as notas e, mesmo assim, ela inventou as notas na hora, não sabia quais eram as notas. Então, mudança de professor também me prejudicou

muito porque mudou Química três vezes, Matemática mudou. Então... Isso também muda o ritmo dos professores. Teve professor que passou um bimestre só para dar aula para a gente, então também não é muito... Na sexta-feira que tem aula desse professor que nunca dá certo a aula eu, basicamente, venho para assistir duas aulas, as duas últimas, mas tenho que vir antes senão leva falta. Mas assistir a aula dele ou não, não faz diferença nenhuma, conteúdo zero. (Grupo Focal 2).

- **D - Organização curricular e sofrimento psíquico**

Essa categoria se desprende dos nossos dados, saltando aos nossos olhos, de modo recorrente, enquanto temática. Identificamos, de uma maneira geral, no conteúdo das falas dos jovens presentes nos grupos focais, uma alegria pela conquista de adentrarem em uma instituição do porte da Instituição investigada. Todavia, evidenciamos, de forma sistemática, que esse contentamento foi sendo minado à medida que os jovens foram vivenciando uma organização curricular sufocante que contribui com o aguçamento e a produção de sofrimento psíquico.

Não podemos perder de vista que vivemos em um tempo de perda de referência identitária, já sinalizada por Giddens (1990). Agrega-se à tal perda o grau de vulnerabilidade social que atinge grande parte dos jovens, a despeito dos avanços legislativos e dos dispositivos de proteção e assistência ao segmento juvenil. Significa dizer que muitos dos jovens que acessam a escola já estão expostos a cenários de violência e desamparo.

Acrescidos a esses cenários, os desamparos experimentados pelos jovens no processo formativo reverberam no desenvolvimento desse segmento em formação e repercutem no adoecimento psíquico, manifestado por inúmeros sintomas que sinalizam o comprometimento da saúde física e psíquica desses jovens na motivação e no rendimento escolar.

Pelas falas registradas nos grupos focais, o nível de pressão acentuado pareceu disparar nos jovens desconforto e sofrimento, na medida em que eles não conseguem corresponder às performances esperadas e não se sentem capazes de dar conta do cumprimento das exigências cotidianas. Crescer, amadurecer, descobrir-se jovem, tudo isso parece ser danoso quando não se tem mais tempo de ser. Além das exigências escolares, muitos jovens, em especial as garotas, acumulam também algumas tarefas domésticas, tornando mais densa ainda a jornada escolar. A despeito das delícias de crescer, de experimentar mais liberdade, parece muito árido o cotidiano escolar e os dilemas vivenciados em relação ao futuro, aos projetos, às relações e ao próprio dia a dia.

Qual a ideia que se faz do que é ser jovem institucionalmente? Essa reflexão parece pertinente quando nos ocupamos em pensar uma formação para o segmento juvenil. Apesar dos vários jeitos de ser jovem, pareceu consenso que esse segmento se encontra em formação, cabendo, pois, à escola, enquanto instância de cuidado, atentar para as condições protetoras que deveriam estar presentes na organização curricular. Especificamente, a incumbência dos educadores, enquanto adultos, deveria se assentar na criação de condições promotoras, de continência aos sentimentos emergentes dos jovens, no auxílio à construção de sentidos, de maneira a buscar compreender essas situações mobilizadoras de sofrimento e de adoecimento, tendo por norte as necessidades apontadas pelos jovens e referendadas pela literatura. Essas passagens que a escola se propõe a fazer não acontecerão de forma linear e automática, sendo importante o acolhimento dos educadores para viabilizar tais travessias.

Segundo Castelo Branco (2012), parece evidente que os jovens sejam percebidos enquanto seres em desenvolvimento, demandando que sejam respeitados por essa condição. Daí “a necessidade de observá-los e de propor atividades, tarefas ou cobranças compatíveis com a capacidade e habilidades cognitivas” (Castelo Branco, 2012, p. 70). A não observância na prática desse princípio, previsto no ECA (Brasil, 1990) e referendado nos documentos institucionais, a exemplo dos PPCs, distancia o processo formativo das necessidades peculiares às juventudes enquanto etapa de vida, por meio de uma propositura, por vezes, inadequada e incompatível com as necessidades dos adolescentes e de suas possibilidades, contribuindo para cobranças demasiadas aos jovens, as quais geram um adoecimento. Na medida em que não se investe no processo de ensinar e aprender de forma relacional, tende-se a culpabilizar o jovem pelas dificuldades vivenciadas na escola.

Patto (1981) também destacou o quanto, historicamente, o comportamento foi sendo dissociado do acadêmico de maneira a não se esperar que os educadores, em suas as práticas pedagógicas, pudessem desenvolver habilidades relacionais que estimulassem as relações entre os pares. Rego (1995) também destaca que o papel do educador está associado à mediação do conhecimento, de forma a potencializar desenvolvimento e aprendizagens a partir do que os jovens trazem para a escola, de seu dia a dia e da compreensão que fazem sobre o mundo que os cerca.

Ao sustentar a existência de uma zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky (1999) acreditava no potencial para o desenvolvimento de modo que, para ele, a verdadeira aprendizagem seria capaz de provocar esse crescimento. Daí porque o papel da escola/professor seria o de criar situações promotoras de desenvolvimento por meio de trocas colaborativas que viessem a instigar novas aprendizagens.

Pais (2003), ao se referir à expectativa de futuro dos jovens, sinaliza que há os jovens que acreditam nas possibilidades de mobilidade e, portanto, projetam um futuro, abstraindo o tempo presente; no entanto, há outros jovens cuja existência não sinaliza um futuro esperançoso e os investimentos estariam mais voltados para a convivibilidade e para as rotinas diárias.

Essas considerações nos levam a pensar que não podemos apostar na escola todas as expectativas da formação em um futuro longínquo e incerto, como se as esperanças dadas às juventudes fossem similares a um pote de ouro no final do arco-íris. Diante das inúmeras angústias, precisamos trazer sentido para essas tantas travessias a fim de que, mesmo com as adversidades futuras, os jovens possam estar preparados para a vida, construindo, inclusive, resiliência para os enfrentamentos e laços necessários, devendo tais vivências serem incorporadas ao currículo.

Os dilemas trazidos pelos grupos nos fazem lembrar do poema de Andrade (2012, p. 39), intitulado “Verbo Ser”, que, em certo sentido, traduz um pouco o que apreendemos nessas falas e remete-nos à necessidade de um currículo que venha sistematizar novas aprendizagens de si e do mundo e permitir a construção de tempo-espacos de acolhimento de alguns dos sentimentos juvenis, singulares à existência, de modo a não impingir mais adoecimentos:

Que vai ser quando crescer?

Vivem perguntando em redor. O que é ser?

É ter um corpo, um jeito, um nome?

Tenho os três. E sou?

Tenho de mudar quando crescer?

Usar outro nome, corpo e jeito?

Ou a gente só principia a ser quando cresce?

É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?

Ser, pronunciado tão depressa? E cabe tantas coisas?

Repito: Ser, Ser, Ser, Er, R.

Que vou ser quando crescer?

Sou obrigado a? Posso escolher?

Não dá para entender, não vou ser.

Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer.

D-1 Densidade curricular

Essa subcategoria aglutina as falas dos jovens, por ocasião dos grupos focais, relacionadas à concentração de unidades curriculares na organização curricular da formação do ETIM. A recorrência dessa temática repercutiu, assim, na geração dessa subcategoria.

Tendo em vista que a seleção de conhecimentos em um currículo deve se dar em conformidade aos níveis e ritmos de desenvolvimento e maturidade dos estudantes, a organização do tempo escolar precisaria refletir uma distribuição apropriada e adequada desse tempo no cotidiano escolar. A ideia do tempo enquanto construção social e cultural que se expressa em diversas dimensões e envolve múltiplos tempos, demarcados por critérios, é referendada pelo estudo português do CNE (Portugal, 2017, p. 5) quando sinaliza, por exemplo: “o tempo de aprendizagem e tempo de lazer/socialização, tempos que demandam maior concentração e esforço, intercalados com outros de maior descontração ou diversão”.

Uma das consequências da organização do tempo em uma perspectiva de sociedade capitalista é destacada por Silva (2014, p. 44) ao afirmar que: “A divisão do tempo, ou seja, sua fragmentação objetiva foi um contributo para atender a economia de uma sociedade industrial que, implantado no sistema educacional, causou prejuízos à educação, conforme se observa na atualidade”.

Apesar da existência de todos esses tempos em uma organização curricular, algumas concepções ancoram a tendência de perceber a organização curricular em uma perspectiva por demais conteudista, no entanto, a tônica nos processos de ensinar e aprender tem provocado a adoção de uma abordagem que considere mais do que a extensão do currículo. Reiterando essa reflexão, trazemos, de forma ilustrativa, a fala de um dos grupos focais:

Bem, para ser sincera, no primeiro ano eu entrei muito motivada aqui, conhecendo a vida aqui do IF, era aquele ânimo para pegar o ônibus e vir para a escola. Aí quando começou a entrar no ritmo cansativo eu fui ficando aquela coisa mais chata, mais pesada e, às vezes, a desmotivação é geral. Acredito eu que o cansaço, principalmente, pelo menos falo por mim, no meu caso, dá uma desmotivação geral tanto para as matérias gerais, quanto também para o curso e, como eu falei, no primeiro ano eu entrei bastante motivada aqui e eu confesso que agora nesse segundo ano eu dei uma desmotivada, um pouco, mas estou voltando aos poucos e acho que o cansaço e o estresse fazem com que você não tenha aquela vontade de vir para a escola... (Grupo Focal 2).

Ao que parece, quando se desconsidera que o processo formativo do ETIM deveria estar voltado para o segmento juvenil, desvaloriza-se os tempo-espacos de convivência necessários à constituição das identidades dos sujeitos, prevalecendo, assim, uma matriz curricular densa, que não permite convivialidade, como pode ser visto adiante, reiteradas vezes:

De verdade, não porque no intervalo nós só temos 20 minutos. No intervalo que é basicamente o momento para... [resposta à fala do sujeito 4] É. A gente, basicamente, só tem tempo para sair, comer e voltar porque os locais que a gente come normalmente é as tiras de um canal que tem por perto, a melhor fica lá no fim, fica muito longe daqui. Muito longe. [resposta à fala do sujeito 4]. É depois da padaria só, se você for ver é cinco a dez minutos para ir e voltar se tiver fila. O pior é a fila porque lá é sempre lotado. Então, 20 minutos é só para comprar, não dá nem para sentar para comer, tem que comer andando senão não dá tempo de chegar na aula porque é 20 minutos de intervalo e você tem, no máximo, dez minutos para entrar em sala sendo que tem alguns professores, não quero citar nomes, do ano passado, que não deixa entrar se chegar um minuto atrasado. É, no IF a gente não tem tempo, a gente só tem tempo para sobreviver. É, porque outra que eu vejo mais o pessoal aí ou é o corredor da piscina, corredor do Campus ou pracinha. [Resposta à fala do sujeito 3] Verdade, sou eu quem vou para lá mesmo. É, detalhes. Vento! E falta de barulho que geralmente o IF é muito barulhento. É, bote o Wi-Fi nisso. O Wi-Fi ganha uns cinco pontos nisso, ganha uns cinco pontos na escolha do rolê. [retomou a fala do sujeito 3] são folgáveis para tirar um cochilo. Tem um momento que a gente para e reflete que dorme mais no IF que em casa. [retomou a fala do sujeito 3] Ou chorando pelas notas. Não. Quando a pessoa não tem o que fazer. O pior é que não dá para ir ao cinema depois de uma aula porque a chance de você dormir no filme é muito grande. Se eu chegar em casa e colocar um Netflix para assistir, eu durmo em cima do celular. Já aconteceu várias vezes de eu dormir em cima e eu acordar com o celular na minha cara todo babado. [reposta à fala do sujeito 3] (Grupo Focal 2).

A compreensão conteudista do currículo não leva em conta que a vida escolar é apenas uma das dimensões da vida dos jovens, devendo estar integrada a outras dimensões de vida e não podendo ser posta como a única, o que levaria à negação das demais e ao desencadeamento de adoecimentos e empobrecimento humano:

Eu acho que até lá todos vão estar desestruturados porque a gente sempre foca em você, tem que tirar notas boas, você tem que passar, você tem que ser bom. Eu sempre ouvi muito de: eu só estudo, então tirar um 7, para quê tirar um 7, você não tem um mero direito de tirar um

7, você tem que tirar um 10, porque você só faz estudar. Ai sempre existe a pressão que você tem que ser boa, você tem que atingir a nota máxima, você tem que estudar para o ENEM, você tem que passar nas provas, e para mim, sinceramente, é uma pressão muito grande aqui, porque além do Ensino Médio, além de música e a faculdade que eu quero fazer, é uma faculdade que bota uma pressão muito grande em mim. Eu quero fazer dança e eu só parei para me dedicar agora. Então são coisas que você tem que... É que nem música, é que nem Instrumento, você tem que realmente parar para estudar, estudar, estudar. (Grupo Focal 1).

A crítica a essa tendência quantitativa se coloca de forma muito explícita em algumas investigações, como no estudo português sobre o tempo (Portugal, 2017), o qual faz uma reflexão importante ao destacar que, no processo de planejamento de ensino e aprendizagem, a maneira como se organiza o tempo é determinante na construção de ambientes propícios ou não às aprendizagens efetivas, e ressalta ainda que a densidade curricular não assegura a aprendizagem. Em outras palavras, um currículo lotado de disciplinas não garante que os estudantes aprendam mais e melhor e sejam melhores enquanto humanos.

A organização do tempo curricular produz impacto sobre o comportamento dos estudantes, gerando sofrimento, angústia e desespero. Os resultados encontrados por nós nos grupos focais reiteraram as evidências desse estudo quando constata que:

Cargas horárias concentradas em alguns dias da semana, blocos extensos da mesma disciplina, má afetação ou limitação dos tempos de recreio, poderão ter incidência relevante no comportamento dos alunos, na sua capacidade de concentração, na disponibilidade para aprender ou mesmo na sua saturação pelo cansaço. Por isso, importa valorizar a forma como se elaboram os horários letivos e não letivos, curriculares e extracurriculares, de concentração e de recreio. (Portugal, 2017, p. 7).

A literatura, agregada às evidências encontradas em nossos grupos focais, leva-nos a considerar que uma organização curricular não deveria ser um mero agrupamento de unidades curriculares dispostas aleatoriamente em uma proposta de curso. É preciso saber o efeito que a forma de se organizar o tempo em uma proposta curricular gera nos jovens estudantes, sobretudo. Daí porque o alinhamento da escola em torno de um padrão geral de organização do tempo não deverá se manter engessado, resultando, na prática, em propostas inadequadas que contrariam os princípios de uma educação de qualidade que deveriam convergir para o sucesso dos jovens.

Ainda que práticas relevantes tenham sido registradas, demandando, inclusive, maior publicização, reconhecemos, nas falas dos jovens em nossos grupos focais, fragilidades na organização

curricular que precisariam ser revistas ao se pensar uma proposta formativa para o segmento juvenil. Em suma, as vozes dos grupos apontam para a relação entre organização curricular e sofrimento psíquico. Mesmo que a proposta de tempo integral seja intrínseca à proposta do ETIM, a densidade curricular não assegura mais aprendizagem, mas repercute em mal-estar, que produz, por sua vez, insatisfação e insucesso.

O estudo português (Portugal, 2017) contribuiu para adensar a nossa discussão sobre sociabilidade no currículo do ETIM ao possibilitar o nosso questionamento sobre a organização curricular dos cursos integrados, respaldando os nossos achados. Comumente, os grupos focais identificaram, na Instituição lócus da pesquisa, a tendência em se lotar os currículos com uma carga horária intensa, de forma a desvalorizar os tempos de intervalo e recreio, o que pode ser visto nas falas recorrentes que fizeram alusão ao déficit relativo ao tempo de recreio ou de repouso.

Assim, é preciso nos colocar atentos a essas configurações curriculares, tendo em vista que, no mundo todo, as estatísticas de depressão e suicídio vêm se ampliando (OPAS/OMS, 2018), requerendo a nossa atenção frente aos fatores de adoecimento. É, portanto, plausível que possamos repensar os tempo-espacos escolares cerceadores que desfavorecem o pensamento crítico, a criação e a sociabilidade, os ritmos e as limitações físicas e psicossociais de seres em formação.

O currículo se constitui em uma arena de poderes, na qual diversos interesses duelam pela disputa por conhecimentos mais relevantes. Autores que discutem a organização curricular sobre o viés cultural, como Macedo (2006) e Dayrell (2001a, 2001b), põem em tela a relação entre currículo e cultura, apontando para a importância de compreendermos a centralidade que a cultura adquire na contemporaneidade como constructo que permite o aprofundamento das práticas escolares e o campo do currículo. Fazer uma leitura do que querem essas juventudes que adentram a escola poderá criar aproximações com uma proposta curricular descentrada de um conhecimento único para passar a dialogar com a interculturalidade.

- **E - Um dia normal no ETIM: vivência dentro da sala de aula**

Essa categoria tinha a intenção desde sempre de registrar qual a compreensão que os jovens guardavam de suas vivências em sala de aula, em um dia normal. Apesar de haver divergências em relação à orientação sexual, à religiosidade e à política nas salas de aula, os estudantes destacaram a riqueza dos debates que transversalizaram as discussões em torno das diferenças ao serem constitutivos do senso crítico e do aprimoramento da convivência.

Nesse contexto, reconhecem a importância do papel do professor como alguém que gesta a sala de aula e administra as divergências e consideram as discussões entre pares como oportunidades de amadurecimento e de respeito, o que põe em evidência o compromisso da escola e do currículo com a formação cidadã, preconizado nos documentos nacionais, como o Documento Base (Brasil, 2007), e nos institucionais, a exemplo do PDI 2015-2019 (IFPB, 2014a), dos PPCs do Curso 1 (IFPB, 2015) e do Curso 2 (IFPB, 2009).

Nesse sentido, destacamos algumas falas referentes a essa temática, presentes nos grupos focais, as quais seguem adiante:

Assim, o que eu acho legal da nossa sala, além de haver essas divergências da sua orientação sexual, da sua religiosidade e assim o fato do seu posto político: ser direita, ser esquerda, se você é mais politizado na direita ou na esquerda, o mais interessante são os debates. São debates que na maioria das vezes são construtivos, que desenvolvem o senso crítico, ou seja, que a gente não teria a oportunidade de falar numa escola sem partido, então é muito legal essa divergência que tem na sala e às vezes não. Na maioria das vezes é legal. Tipo assim no primeiro ano eu me incomodava muito, porque era muita discussão sobre religião, é algo sempre bem chato sabe? Eu acho que são coisas que não se discute assim... Além do exagerado demais, porque aqui é uma escola de ciências e tecnologia, então você tem que focar mais nisso na educação, então é legal ter essas divergências, essas divergências ajudam tipo a conviver. E hoje no terceiro ano a gente se matava muito no começo [É verdade]. Misericórdia se matava literalmente, mas hoje no terceiro ano é todo mundo unido, em tese. E tipo assim, por mais que tenham os grupos, mas todos se falam, um fala com o outro, já conseguimos fazer nossa formatura juntos, está certo a formatura, a gente já está combinando tudo, então é algo bem legal de ter visto durante esses três anos, amadurecemos, exatamente. A união e o respeito, acima de tudo, eu acho que foi mais o respeito que cresceu dentro de cada um, então eu acho que... Exato, um aprendizado muito bom, então você leva a sério... Acho que foi de incentivo de professores, porque os professores fazem a gente ser críticos, tem professor assim que incentiva, isso é muito legal. A gente não acha ruim, é um pouco bom, então é uma construção bem de uma forma ampla na sala toda, junta o professor e fica algo maravilhoso de se fazer e de aprender, sabe? Às vezes, acaba que passou do debate, já tem discussões, brigas, já está indo para um lado desnecessário, já passou do limite, aí o professor intervém. (Grupo Focal 1).

É, eu sinto que tem um pouco de segregação do pessoal LGBT, mais esse negócio sobre política. Tem um pouco de segregação do pessoal LGBT, do movimento aqui pelo menos eu sinto que eles são um pouco fechados. Eles já são parte da maioria, por exemplo, eu ando com eles aí eles falam que todo mundo “Ah, não sei o quê, me dá um beijo e um abraço”, mas outra pessoa nova ali do lado vê e acha que não é ninguém e “não vou falar com ela não”, aí são quase a maioria, eu acho, né? Tipo, eu faço parte de muito movimento e só para deixar claro, eu não sou preconceituosa. E até questão de política, está tudo envolvido, política, religião e a escolha sexual, pelo visto, a gente nunca sabe. Os religiosos e os não religiosos são os pessoais LGBT e os que não são LGBT, e política, os LGBT são de esquerda, aí os outros são de direita, não está relacionado? Pelo menos, eu acho que tem relação. Política, religião e a sexualidade. Eu tento fazer amizade e sinto que eles excluem um pouco. Foi, eu escolhi mal as palavras, mas é isso mesmo. Mas de qualquer forma, não eles, eles são sociáveis, são simpáticos, mas demora um pouco para eles se abrirem para perceber. Talvez eles venham querendo se impor mais no IF, né? Tem até essas brigas com o grêmio aí também que eu fico vendo. O pessoal que sabe explicar, mas eu sei que aparecem umas meninas lá na sala e começam a querer tomar umas escolhas, depois o pessoal do grêmio quer tomar outra e eles querem se impor. Aí eles são segregados, segregação não, são grupos, né? Que vai dividindo as coisas. Aí uma parte que vai apoiar o pessoal do grêmio e a outra parte da turma apoia outra coisa e já vai dividindo mais ainda e vai criando o grupo só por causa dessas coisas. (Grupo Focal 2).

Ao categorizarmos as falas dos jovens estudantes acerca das vivências em sala de aula, veio à tona a relevância do papel do professor enquanto mediador de aprendizagens Vygotsky (1991) e sistematizador de situações capazes de fomentar o exercício do respeito e da tolerância. A expectativa de que a sala de aula se efetive como um lugar que propicie vivência de sociabilidade aparece nas falas dos grupos focais.

A premissa de que o desenvolvimento humano se encontra intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento histórico e social leva-o a dar primazia à cultura como elemento constitutivo da natureza humana, tendo em conta que “o processo de desenvolvimento humano é socialmente constituído” (Rego, 1995, p. 56). Nessa perspectiva, as interações sociais assumem uma enorme relevância, porque é por intermédio das relações estabelecidas com o outro que acontece o desenvolvimento e a aprendizagem.

Sendo assim, o papel do professor se torna essencial pela possibilidade de criar situações que permitam trocas. O professor torna-se, então, um mediador do conhecimento, tendo em conta que a sala de aula e os espaços escolares serão sempre palco de negociações culturais. Essa ideia é potente, visto que adentram a Instituição de Educação Profissional pública jovens com inúmeros repertórios culturais. Tais repertórios precisam ser geridos em sala de aula por meio de interações sociais que façam eco a uma organização curricular que, em suas unidades curriculares, seja transversalizada pela dimensão cultural.

Na sequência, veremos as subcategorias dessa temática, as quais elencaram as vivências promotoras ou não de sociabilidade.

E-1 Vivências promotoras de sociabilidade

Nessa subcategoria, foram aglutinadas as falas relativas ao que se processa em sala de aula, nomeadamente, as vivências promotoras de sociabilidade, contribuindo, assim, para o adensamento da nossa compreensão frente ao nosso objeto.

Os jovens puderam pontuar, no contexto escolar, algumas distinções estabelecidas entre os pares, todavia, não admitiram que tais diferenças políticas, de gênero e de condições econômicas tenham sido preponderantes para determinar a divisão de grupos de amigos, ainda que as falas nos grupos focais tenham feito referência à divisão de grupos dentro da sala de aula.

Assim, de acordo com as falas, os jovens percebem que algumas turmas são mais divididas que outras. Eles conseguiram mapear, na sala de aula deles, a presença do próprio grupo e do “grupo dos excluídos”. A constatação de tais divisões não os impede de interagir, de uma maneira geral, com os demais, mas a condição para se juntarem acaba sendo pela afinidade. Chamou-nos a atenção a naturalização com que acontecem esses apartamentos entre os jovens.

Na literatura, a despeito dessas aproximações, alguns autores admitem a distinção entre amigos e colegas. Assim, as amizades em sala de aula vão sendo marcadas pela forma como os jovens se vinculam. De maneira geral, haveria nas amizades um aprofundamento do vínculo emocional, por intermédio das trocas afetivas, ao passo que no coleguismo as relações seriam mais utilitárias, isto é, regidas por trocas e bens materiais, como destaca Santos (1994). Talvez seja por isso que as falas reflitam que, apesar das divisões, algo maior os une, evidenciando-se a possibilidade de trocas entre os pares, independentemente do aprofundamento das relações.

Provavelmente, o reconhecimento pelos jovens de que existam gradações nas relações sociais não seja impeditivo para estabelecer relações possíveis, mas, sim, gerador da capacidade de uma

convivência com todos. Essa nossa percepção balizou-se em Santos (1994), ao admitir que a distinção na natureza dos vínculos pode ser marcada pela existência de relações de coleguismo, acentuadas por um certo utilitarismo, e de amizades, que, por outro lado, permitem o aprofundamento dos vínculos afetivos, ainda que, nessa natureza de vínculo, possa existir também trocas de serviços, a exemplo do fragmento adiante:

A nossa sala também é dividida em grupos, mas, pelo que eu noto, não só pelo que eles falaram, por convivência com a galera do terceiro ano, a sala deles parece ser dividida em mais grupos que a nossa. A nossa são dois grupos maiores, três grupos, praticamente. É basicamente o nosso grupo, o grupo que é composto só por alguns meninos e os excluídos, pelo menos é assim que a gente denomina, só que, enfim. É porque é o seguinte, a nossa sala é praticamente só os meninos e algumas meninas, tipo, não são nem dez meninas [resposta à fala do sujeito 3]. Pronto, a nossa é sete, oito. Aí o que é que acontece, o nosso grupinho é o grupinho das meninas e alguns meninos que são bem próximos nossos, somos todos amigos e o outro grupinho é mais formado pela galera que, vamos dizer, eles são de direita. Não que a gente não seja, alguns são também. E o outro grupo são pessoas que não simpatizam nem com um grupo nem com outro, mas não quer dizer que a gente não se dá bem. A turma, em geral, é harmoniosa, mas assim... É uma questão mais de preferência e de amizade mesmo. A gente convive bem, todo mundo, sem esse problema. Tipo, não teve problema em questão de "Ah, ela tem uma condição social melhor, eles que têm menor". Não, assim, as condições sociais que nós temos, apesar de serem parecidas, alguns têm uma vida econômica melhor e outros não, mas a gente se dá muito bem. A questão da amizade mesmo, a simpatia, de poder ajudar uns aos outros. A turma, em geral, sempre foi muito unida, mas com o tempo a gente vai se familiarizando mais com algumas pessoas do que com outras e acabou formando os grupinhos. Sim, não é nada contra é... O grupinho dos meninos que não participam nem desses dois grupos maiores, claro que isso é opcional deles e eles preferem ser assim. Mas não tem nenhum problema entre os grupos, é. A gente faz trabalho com eles quando precisa porque como o grupo é grande, geralmente, não dá pra fazer um trabalho todo mundo junto. Nós somos doze amigos juntos, então, geralmente, a gente divide em dois, três grupos e acabamos fazendo grupos com as outras pessoas da sala também. (Grupo Focal 2).

Nossos achados reiteram as conclusões a que chegam alguns estudiosos da sociabilidade, a exemplo de Abrantes (2003), quando sustenta que não há uma regularidade na tessitura de relações de amizade demarcadas apenas por relações endoclassistas. O que se evidencia também é a

construção de relações mistas ou híbridas a despeito das relações endoclassistas também identificadas. Resta-nos investigar de que maneira as práticas pedagógicas podem ser determinantes para o surgimento das relações endoclassistas, ou seja, como o professor pode mediar as diferenças em sala de aula de modo a provocar a abertura para o outro, em sua singularidade, ao admitir que a nossa humanidade nos pressupõe “plurais”.

E -2 Vivências não promotoras de sociabilidade

Nessa subcategoria, foram aglutinadas as falas, emergentes nos grupos focais pelos jovens, as quais anunciavam situações não promotoras de sociabilidade em sala de aula. Se algumas falas reforçaram a possibilidade de uma convivência mais ampla, outras destacaram as dificuldades na constituição de relações harmoniosas e respeitadas entre os pares na sala de aula, realçando os problemas entre aluno-professor, aluno-aluno e, às vezes, dificuldades sociais entre os jovens e entre os jovens e os professores ao mesmo tempo. É possível que nessas situações o trabalho de lidar com as diferenças encontre-se fragilizado, repercutindo em um crescimento das dificuldades relacionais entre os jovens.

Ao que parece, nem todos os autores acreditam na possibilidade de se estabelecerem laços de amizade entre os pares de forma interclassista. Os estudos de Abrantes (2003) e de Lopes (1997) sustentam a ideia de que se reproduz, nas relações escolares, a mesma hierarquia social existente fora da escola, imprimindo uma tendência endoclassista a tais relações, como na fala que se segue:

[...] eu não acredito que todas as salas em si tenham uma convivência perfeita. Provavelmente todas as salas têm os seus grupos, nem que seja só por mais convivência. Mesmo assim, eu não acredito que seja só na nossa sala que tenha isso, é... Como que ela disse que na sala deles, pelo menos, tem o respeito para ter harmonia na sala e quem dera que tivesse na nossa. (Grupo Focal 2).

Se, por um lado, algumas falas denotaram uma constatação de que as vivências em sala de aula podem ser, por vezes demais, satisfatórias, por outro, constataram que há aulas que se justificariam apenas pela obrigatoriedade da presença, não se constituindo como ricas no sentido de promover aprendizagens e possibilidades de desenvolvimento humano.

Quando procuramos compreender como são as intervenções realizadas pela escola em relação às divisões de grupo, como os professores se movimentam no sentido de agregar os jovens, se determinam a composição dos grupos em sala, ouvimos falas que denotaram uma não intervenção do docente para provocar essa ampliação dos laços e gerar uma convivência que contemple as

singularidades, caracterizando, assim, algumas práticas como não promotoras de sociabilidade, conforme identificamos a seguir: “Sim. Raramente que eles fazem tipo: ah, eu escolho os grupos. Se isso aconteceu na nossa sala, acho que eu lembro, se eu consigo me recordar acho que três vezes. Fora da toca” (Grupo Focal 2).

- **F - Um dia normal no ETIM: vivência fora da sala de aula**

A presente categoria reúne as falas que descreveram como acontece um dia normal no ETIM, evidenciando as vivências fora da sala de aula. A predominância dos jovens que permanecem na escola se justifica em função da necessidade de estudo, de alguma matéria técnica ou do Ensino Médio, não necessariamente, da prática do instrumento, ou seja, a permanência na escola no contraturno varia em conformidade com a necessidade dos jovens estudantes. Há quem permaneça na escola para estudar o instrumento, para participar de grupo, para esperar o horário da aula de balé fora da escola, entre outros.

Ademais, a constatação por parte dos jovens de que alguns professores não ensinam satisfatoriamente leva-os a estudarem em casa ou mesmo na escola durante os horários em que deveriam estar em sala, como revela o seguinte fragmento:

Eu acho que varia muito de pessoa para pessoa, porque, por exemplo, tem muita gente que fica para estudar instrumento ou porque vai participar de algum grupo... Tem muita gente que quando fica aqui não vão para estudar instrumento, talvez vão para estudar alguma matéria do Ensino Médio, ou alguma matéria técnica que tem para estudar. (Grupo Focal 1).

Fora da sala de aula pode ser ainda lugar de sociabilidade, não exatamente de amigos, mas é também lugar de convívio, de conversa. Ainda que não se trate de amigos, esses encontros possibilitam uma amplitude maior de convivência. Essa distinção entre colegas e amigos, efetivada pelos jovens nos grupos focais, também foi evidenciada por alguns autores, a exemplo de Santos (1994), como já exposto anteriormente, o qual reconhece a distinção em relação aos níveis de aproximação que se expressam em relações de amizade ou coleguismo. Vejamos a fala adiante:

Na sala? Cinco pessoas. Fora da sala eu já vejo que a gente tem bastante é. Não amigos, sabe? Mas pessoas que a gente conversa bastante, não bastante também, mas o convívio é maior e tem mais... É, não tem uma restrição, a gente fala com muita gente. Pelo menos, eu falo com muita gente e tudo mais. Eu acho que fora da sala tem uma divergência maior [você quer dizer diversificação, é mais diverso, tem mais amigos?] É isso! (Grupo Focal 2).

F-1 Encontros

As falas ouvidas nos grupos focais também evidenciaram o mapeamento que os jovens fazem dos espaços escolares fora de sala de aula, ao destacarem que eles se agrupam em função da ventilação, dos amigos, do Wi-Fi e dos “feromônios³²”. Esse mapeamento, em certo sentido, também foi confirmado pelas sessões de observação, quando identificamos estudantes agrupados em espaços mais ventilados, com sinal de internet ou juntos por afinidades. Quando falam de feromônios, é possível que estejam a dizer da importância dos grupos enquanto espaços de interação e reconhecimento:

O corredor do campus é o corredor do Curso 1. [após ser questionado o porquê] Não sei, é uma questão mais de... [resposta à fala do sujeito 3] Feromônios! Vento, conforto, Wi-Fi e os amigos. Tem um tempinho que a gente está junto, aí depois tem a hora do almoço que é a hora que alguns vão dormir e outros vão mexer no celular. Então fica nessa coisa de, vamos dar uma descansada aqui uma meia hora, trinta minutos e depois a gente vai estudar. (Grupo Focal 2).

F-2 Desencontros

Registramos, ainda, nos grupos focais, falas que apontaram para um desinvestimento na escola enquanto lugar de encontro, como se, em função das demasiadas exigências escolares sofridas pelos jovens, não houvesse uma valorização do estar na escola para não fazer nada, para conversar, para ver gente passar, para encontrar. As falas que se seguem exemplificam esse tópico:

Eu não gosto muito do X. Eu peguei abuso de estar nessa escola! É porque é como falou, o pessoal realmente é muito sociável. Eu adoro o curso, mas tomei abuso de estar na escola. Quando era no primeiro ano, meu Deus do céu, era um céu ficar nessa escola, ficava assim de seis horas da noite, mas é porque eu tinha aula. (Grupo Focal 1).

Eu queria ter meu nome errado aqui! [Risos]. Na terça-feira, eu fico de sete as cinco e meia da tarde, sabe o que é ficar. Eu só tenho um intervalo de quarenta minutos [eu também, desse jeito], sabe o que é ficar de sete horas da manhã até cinco e meia em uma Instituição e você só ter quarenta minutos para respirar assim e comer, só dá para comer, eu pronto, na terça-feira, somente! Mas fora os restos dos dias ainda tem mais um tempinho, só que é o mesmo horário, eu saio toda vez cinco e meia... Eu acho que assim, a distribuição de horários. [É]. Porque tipo assim tem muita aula vaga que você poderia substituir por outra aula vaga que

³² Feromônios: “hormônios sexuais que permitem que seres da mesma espécie se reconheçam e interajam” (Cardoso, 2013).

poderia dar um dia livre, que seria uma opção, por mais que você ficasse outro dia, mas você teria o dia livre... (Grupo Focal 1).

- **G - Um dia normal no ETIM: tempos livres**

Essa categoria reuniu tanto as falas que evidenciaram o que os jovens fazem nos tempos livres, como também as falas que se concentraram no reconhecimento de que falta tempo livre na escola para fazerem alguma coisa quer dentro ou fora da escola. Assim, ouvir o que os jovens disseram em relação à existência ou não dos tempos livres nos pôs atentos ao sentido atribuído por eles acerca dessa temática, que pareceu fugir do sentido concreto do tempo em si para produzir outras significações, outras narrativas, referentes aos limites e às angústias da não existência desse tempo livre ou do significado de sua existência. Daí a relevância de escutar as vozes juvenis para, acima de tudo, compreender o que eles vivenciam em relação à organização curricular do ETIM.

G-1 Não tem tempo

Um dos recortes expressos nos grupos focais evidenciou a importância dos tempos livres para os jovens e pontuou a necessidade de esses tempos serem respeitados: o tempo de lazer, o tempo para não fazer nada, o tempo para jogar, criar, socializar-se. O não respeito a tais necessidades atropela os jovens, indo na contramão de uma proposta formativa de educação integral, como podemos observar em um dos fragmentos que se segue:

Porque eu também tenho que ter tempo de lazer, entendeu? E fica muita... Tem uma pressão aqui de você ter que passar, principalmente no ENEM. A cada ano que o ENEM vai chegando, aí você tem que focar no ENEM, você tem que tirar uma nota boa para passar na faculdade. É, eu acho que isso atrapalha muito o psicológico das pessoas, porque botam uma pressão muito grande em cima de você, que você tem que chegar lá, que você tem que ser melhor do que outras pessoas, porque senão você não passa. Não, eu acho que [inaudível] literalmente não é ouvido, porque tudo que é dado é entregue, enfim. Tudo que chega a nós já é dado. Não sei, uma consulta, por exemplo: essa coisa de reforma do Ensino Médio, diminuir quatro anos. A diminuição dos cursos de quatro anos para três anos. Gente chegou assim do nada, "pá". No curso da gente. [O da coisa de mudar de prova para História também, chegou do nada e existiam pessoas que estavam lá, fazendo cursinho, receberam uma carta, assim ô: "pá"]. [E isso é só porque não falam para a gente, porque esse assunto estava sendo discutido uns seis anos antes em Brasília, e eles só não falaram para a gente assim, porque não importa]. É

porque a gente só é aluno, só que eles não sabem que a gente é a base de tudo, porque sem a gente não existe escola, e aí como fica? O fato é que a gente deveria ser realmente mais consultado. (Grupo Focal 1).

Esse tempo de não fazer nada, esse tempo de ter tempo para ser jovem, para se sociabilizar também deveria fazer parte do processo formativo, como reitera o estudo português, desenvolvido pelo Conselho Nacional de Educação (Portugal, 2017, p. 5), sobre a organização do tempo, o qual teve por propósito:

[...] avaliar a forma como a sua organização no sistema de ensino português responde aos principais objetivos de desenvolvimento educativo, nomeadamente, a promoção de uma escolarização orientada para o sucesso e desenvolvimento integral dos alunos, garantindo a concretização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades e de equidade no acesso a um bem social tão decisivo como é a educação.

Pais (2003, p. 135) também destaca, de forma enfática, a importância dessa dimensão quando sinaliza que:

[...] os tempos livres podem considerar-se como uma das mais importantes dimensões da vida cotidiana dos jovens no que respeita à definição e compreensão das culturas juvenis, quer o usufruto desses tempos seja considerado como um meio de ajustamento ao meio social envolvente, quer como fator de integração geracional.

G-2 “Conversar, sentar-se, deitar-se e dormir”

Alguns jovens fazem alusão à escolha pelo espaço X. e pela pracinha³³, preferência que os impede, possivelmente, de interagir em outros espaços da escola. Os estudantes relataram ainda que a opção pelo corredor da pracinha se devia ao fato de ser um canto quieto que dava para conversar e permitia a espera das demais aulas. Segundo uma fala nos grupos focais: “parece uma convenção, perto do X. ficam uns cinco casais deitados” (Grupo Focal 1).

Para outros jovens que parecem ter a sociabilidade enquanto centralidade, o X. é referido como um lugar preferido nas horas vagas, sendo conversar com os amigos e colegas a atividade eleita:

Eu gosto por causa das pessoas que ficam lá e eu converso com elas, quando está vazio é um saco. Ou você conversa ou você estuda, porque tipo se hoje tem duas aulas vagas e amanhã

³³ Pracinha, espaço com banco de alvenaria, embaixo de uma árvore frondosa, intitulado pelos jovens como tal.

vai ter uma prova, então eu fico estudando, eu geralmente deixo para estudar de última hora, porque eu sou assim mesmo. (Grupo Focal 1).

O deitar-se, o sentar-se ou o dormir também aparecem nas falas como atividades privilegiadas nesses tempos livres, como se evidenciassem a demanda por um repouso necessário à recomposição das energias, como evidenciou o fragmento abaixo:

Jogados! [retomou a fala do sujeito 2] Ou ficar sentado no chão. Eu só quero um lugar em que eu possa deitar que eu já estou feliz. De todo jeito, de cabeça para baixo, um em cima do outro. E que dê para dormir e ninguém te perturbe. E que dê para dormir e não aconteça nada. (Grupo Focal 1).

As atividades de dormir, sentar-se e conversar com os próprios pares constituíram-se como preponderantes para alguns jovens como maneira de marcar os espaços de interação. Conforme já referido nos grupos focais, em tom de brincadeira, seriam os “feromônios” a razão pela qual todos seriam atraídos para o mesmo local, permanecendo juntos, a exemplo da fala que se segue:

Por exemplo, chegamos um pouco mais cedo e às vezes conversamos antes da aula ou no horário do almoço. No horário do almoço, a gente compra o nosso almoço e senta em algum canto para almoçar, aí essa interação se cada um com o seu grupo, fora a educação física, nos horários vagos. Se a pessoa estiver fora, nós vamos ficar juntos sempre nos mesmos locais. A gente não se encontra, normalmente, por conversa, a gente se encontra pelo local. [retomou a fala do sujeito 5] Feromônios. [...] Aí tem gente dormindo, estudando, conversando, comendo, enfim. Isso quando a gente não está vendo as notas ou estudando por ele. (Grupo Focal 2).

G-3 Permanecer na escola: perda de tempo

Em contraposição ao desejo de alguns jovens em permanecer na escola nos tempos livres, outros jovens não apresentaram interesse em se manter nesses espaços. Continuar na escola nos horários vagos se constituiu, para alguns, uma perda de tempo, a exemplo do seguinte fragmento:

Ficava aqui até seis horas conversando, aí com uns tempos o tempo foi passando, aí você vai amadurecendo e você vai perdendo o seu tempo, tem que ter um tempo para você. Então, tipo assim, na hora que libera a primeira de todas as aulas, tchau e benção, vou para casa, não quero nem saber, não olho nem para trás... (Grupo Focal 1).

- **H - Meus amigos no ETIM**

A presente categoria nos remeteu às falas dos jovens nos grupos focais relativas às relações de amizade estabelecidas pelos pares nessa formação. Inicialmente, nossa intencionalidade, ao elaborarmos o Roteiro de Entrevistas para o Grupo Focal, era de indagar sobre a sociabilidade dos jovens, mas, tendo em vista que nosso recorte teórico sobre a sociabilidade privilegiava as relações de amizade, renomeamos a categoria, a qual passou a ser denominada “Meus amigos no ETIM”.

As falas revelaram, portanto, a importância das amizades como ancoragem aos jovens. Diante do cenário de pressão e exigências experimentadas cotidianamente na escola, ter amigos imprime um colorido à vida desses jovens na Instituição. As amizades aparecem como elemento de proteção. Ao que tudo indica, os jovens que não conseguem estabelecer vínculos expõem-se a pressões muito maiores.

Há uma concordância de todos os participantes dos grupos focais em valorizar a importância dos amigos durante o processo formativo, associando as amizades à motivação, à diversão, e reiterando as amizades como fator de proteção, conforme sinaliza, de forma ilustrativa, o fragmento adiante:

Por causa dessa pressão toda é importante ter amigo aqui dentro, porque você vai ter alguém para se segurar, quando você tiver querendo cair e tals. Vai ter alguém para dividir um pouquinho a pressão com você e, além do mais, entender também, porque também estuda aqui. [E sempre existe um grupo que faz festa e chama a galera]. [Risos]. (Grupo Focal 1).

As vozes também revelaram como os jovens, em suas relações de amizades, lidam com a diferença, a exemplo do seguinte excerto:

Existe muita diferença... Principalmente, eu acho, que um dos principais fatos digamos que seria religião e política. Divide bastante. Eu acho que religião não muito, muito... Implica, com certeza implica, mas não é o principal fato. Acho que o principal mesmo é mais para a parte da política porque... mesmo... em relação à direita, esquerda, vertentes como o feminismo, enfim. Acho que separa muito, acho não, sei que separa muito porque muitos grupos não se contentam, sei lá, com falta de respeito contrário. Eles são tranquilos, em vez de agir de forma pacífica ou pelo menos respeitar, saem muitas piadas é. Confrontos... É... Implicar! Tem uma outra palavra que não estou me lembrando, mas enfim, eu acho que esse confronto que tem acaba separando pessoas. Falta de respeito, nosso grupo não é tão bagunceiro. Aí pronto, a falta de respeito é piadas de mal gosto etc. (Grupo Focal 2).

A partir de nossos resultados, ao dialogarmos com os estudos teóricos em torno da sociabilidade dos jovens, trouxemos os contributos de alguns autores, por intermédio dos quais fizemos uma leitura dessas relações de amizade no ETIM. Assim, ancorada na literatura, emergiu uma subcategoria intitulada: “Tudo junto e misturado *pero ni tanto ni siempre*”.

H-1 “Tudo junto e misturado *pero ni tanto ni siempre*”

Algumas falas que emergiram dos grupos focais foram classificadas nessa subcategoria, a qual envolveu a forma como as relações de amizade se constituíram na Instituição lócus de pesquisa, ou seja, os critérios que regeram a escolha dos amigos e as configurações ou distanciamentos que foram sendo assumidos.

De uma maneira geral, as investigações sobre a sociabilidade apontam para a composição de grupos por critérios ora intraclassistas, ora interclassistas, ou mista, composta por ambos. Nossos resultados não identificaram uma regularidade nos critérios de escolha de amigos, entretanto, pudemos perceber, por intermédio das vozes juvenis, menção às relações que se constituíram despreziosamente ou que se fortaleceram, a despeito das questões de classe, além de identificarmos uma acentuada cisão entre alguns grupos, acirrada por determinantes socioculturais.

Ainda que a literatura indique a necessidade de abstração das diferenças sociais e dos conflitos, como uma condição promissora às relações de igualdade entre os pares, enquanto condição para salvaguardar as amizades, percebemos que alguns de nossos resultados, provenientes dos grupos focais, contrariam parcialmente Simmel (2006), quando sustenta que as amizades pressupõem uma relação despreziosa, ao explicar a dinâmica das relações de amizade.

Assim, as falas identificadas nos grupos reiteram que, às vezes, é possível, sim, que as relações floresçam apesar das diferenças de classe, no entanto, identificamos situações em que as distinções são tão marcantes que outros elementos interferem e impedem o estabelecimento de vínculos. Além dessa polaridade, percebemos a coexistência de grupos de amizades mistos. Sendo assim, algumas vezes, a classe social prevaleceu como determinante na escolha de amigos e, em outras situações, outros determinantes entraram em cena.

Em sintonia com os resultados encontrados nos grupos focais, a religião, a política e as questões de gênero foram sinalizadas pelos jovens como temáticas que demarcam diferenças e geram dificuldades no estabelecimento de vínculos entre os pares. Também notamos que a própria configuração dos espaços e a organização dos tempos curriculares no currículo contribuíram para um

apartamento dos jovens nos tempo-espacos da escola, a exemplo do que percebemos também nas sessões de observação.

Desse modo, as diferenças identificadas entre os jovens, por intermédio das falas, permitiram-nos afirmar que os laços de amizade não se estabeleceram de forma uniforme entre os pares. Em outras palavras, nem sempre o grau de simetria entre os pares é suficiente para amalgamar as diferenças. Nesse sentido, como já vimos, Santos (1994) admite que, mesmo quando as relações de amizade se fundem em uma simetria, há que se considerar o estabelecimento de hierarquias que são determinantes na construção das sociabilidades.

Vimos também que as recentes discussões acerca da sociabilidade, atravessadas pela perspectiva cultural, trazem à tona como o acúmulo de capitais e as individualidades (socialmente construídas) repercutem nessas escolhas. É possível que a identificação desse acúmulo de capitais nos pares seja determinante para influenciar a escolha das amizades. Sustentamos, pois, que o desconhecimento dos jovens acerca do capital simbólico (Bourdieu, 2007) dos seus pares no ETIM finda por turvar-lhes a visão, impedindo-os de enxergar as trocas simbólicas possíveis na relação com os demais.

Reiteramos que é preciso, portanto, conhecer o teor das interações sociais estabelecidas entre os estudantes, uma vez que, se a sociabilidade se faz a partir das trocas, a impossibilidade de ofertas de bens simbólicos entre os sujeitos afeta as relações de amizade, enfraquecendo-as ou impedindo-as. É necessário, ainda, descobrir o que os pares têm a ofertar, o que os fazem encantados diante do outro. Além disso, devem ser criadas situações que permitam esse encantamento pelo outro acontecer para que, aos olhos dos pares, essas trocas sejam possíveis.

Em outras palavras, uma série de aspectos incide na escolha das amizades, condicionando-a ao lugar que se ocupa na estrutura social. Trazendo essa discussão conceitual para o contexto juvenil de uma Instituição de Educação Profissional, é possível que não seja tão simples fazer amigos, como relatam, algumas vezes, as vozes nos grupos focais, tendo em vista um conjunto de fatores que determinam a escolha dos amigos, anteriores até a chegada à escola. Daí porque, ancorados em Santos (1994), sustentamos a necessidade de se compreender o que significa fazer amigos no contexto formativo do ETIM, mais especificamente nessa Instituição em estudo.

Assim, para Santos (1994), a escolha dos amigos, ainda que aparentemente se expresse como uma opção pessoal, não se faz tão livremente e finda sendo determinada pelo que é consentido pela estrutura social e pelas origens de cada sujeito. Ao mesmo tempo em que o autor admite esses condicionantes na eleição das relações de amizade, reconhece, contudo, que tais relações, em sua

gênese, são despreziosas, ainda que possam alimentar algum interesse, ganho em si da própria relação.

Apreendemos, em nosso cenário investigativo, por intermédio das vozes juvenis ouvidas nos grupos focais, que as relações de amizade estabelecidas no ETIM, por vezes, são também tecidas entre jovens dos mesmos grupos sociais. Sem a pretensão de determinar generalizações, nossos achados, mais precisamente algumas situações identificadas, reiteram Villas (2009), Lopes (1997) e Abrantes (2003) ao sustentar que a sociabilidade na escola acontece entre amigos de mesma pertença de classe.

Uma vez que nos deparamos com distintos segmentos sociais na escola, convém nos indagarmos sobre qual o papel desempenhado pelos aspectos endoclassistas presentes nas relações de sociabilidade ao fazermos uma ponte entre as pertenças sociais e as escolhas de amigos.

É possível até que o isolamento de alguns grupos, nesse cenário, ao não serem reconhecidos em suas diferenças, seja uma forma de marcar o território e chamar a atenção por intermédio de um movimento de resistência para garantir as singularidades, como evidenciamos nas observações. Os estudantes destacaram que o espaço de tempo é tão curto que, por vezes, eles preferem ficar na própria sala, o que limita as conversações, as possibilidades de interação e de experimentação de outras atividades que não as restritas à própria sala, como mostra o fragmento a seguir:

Quase não se vê. Só vê quem está no seu grupo, basicamente. É que essa questão do intervalo que ela falou, muitas vezes nós nem saímos da sala, nós ficamos na sala mesmo. Assim, do nosso grupo saem quatro pessoas para ir lanchar fora, mas, na maioria das vezes, a gente fica na sala mesmo. Quando a gente está almoçando, ficam todo mundo juntos e a interação que tem com pessoas de outros cursos é, basicamente, "oi" e "tchau" que é quando se passam tipo "oi, oi" e passam uns pelos outros. [após ser questionado: Por que não sai?] Por opção mesmo, porque é muito pouco tempo e a gente, geralmente, não vai lanchar. (Grupo Focal 2).

Por outro lado, alguns jovens realçam que a diversidade experimentada enquanto estudantes de uma Instituição pública de Educação Profissional permite a convivência ampla ao se depararem com pluralidade/singularidades humanas:

Ué, normal. Às vezes você conhece um amigo que é amigo daqueles amigos, aí você acaba sendo amigo da pessoa. [Sim]. [Depende]. [Não]. É esse negócio aí... Sim é, na Instituição tem diversidade, e por causa da universidade, as pessoas entram aqui todas em uma turma só e vai ter negro, branco, vai ter tudo dentro de uma turma só e você vai ter que aprender a se relacionar. E também não é só na turma, é no IF todo, aí, você vai ter que se relacionar com

pessoas que são diferentes de você, e por causa dessa universidade você é obrigado a aceitar que as pessoas são diferentes mesmo, tudo bem. Mas claro que tem também a galera riquinha que só vai se relacionar com a galera riquinha, mas aí a gente não pode deixar isso influenciar na gente, a gente tem que falar com a galera que é riquinha e a galera que não é riquinha. A escola só deixa “tudinho” no mesmo lugar e deixa o circo pegando fogo [Jogos Vorazes], se virem! (Grupo Focal 1).

As vozes presentes nos grupos focais refletiram como a sociabilidade é vivenciada de distintas formas entre os jovens. Se há, por parte de alguns, uma resistência em se enturmar com os “ditos diferentes” em função dos estigmas produzidos, para outros jovens, a diversidade humana, como a que se deparam no ambiente escolar, é tida como enriquecedora aos instigá-los a aprender a se relacionarem e a respeitarem as diferenças.

Assim, nossos resultados apontaram que, mesmo em um cenário escolar pluralista, como a Instituição lócus da pesquisa, caracterizado pela diversidade de inserções sociais, há prevalência dos grupos fechados (endoclassistas), mas há também grupos híbridos, compostos por jovens de diversas origens sociais, identificados, em nossa realidade, a partir das observações e dos resultados dos grupos focais.

A indagação recorrente, mediante a produção de nossos resultados, é a seguinte: até que ponto o caráter interclassista das relações sociais poderia ser prevaiente se houvesse um trabalho sistemático na escola capaz de permitir o real desenvolvimento dessas relações?

Dessa forma, ainda que a importância da formação cidadã seja apontada nos documentos oficiais e institucionais, não evidenciamos no cotidiano e nem registramos nos grupos focais vozes que contemplassem atividades estimuladoras da convivência de forma mais sistemática, salvo iniciativas pontuais por parte de alguns professores/educadores.

Por fim, identificamos que a imersão que os jovens vivenciam em uma ambiência plural poderia ser mais potencializada por intermédio de novas aprendizagens, disparadas pela problematização do cotidiano e das próprias vivências.

- **I - As relações de amizade e o currículo**

Essa categoria reuniu as falas que evidenciaram como o currículo lida com as relações de amizade na escola. A construção de amizades não parece ser algo que se instala magicamente. Em um ambiente tão diverso como o de uma escola pública, que propicia a ampliação do acesso e que permite o adentramento de estudantes com trajetórias e experiências plurais, é preciso indagar como a

escola promove a construção desses laços, sob o risco desses estudantes, de trajetórias diversas, manterem-se insolúveis no ambiente escolar, tais quais as misturas heterogêneas³⁴.

Nesse sentido, essa categoria tinha uma intenção prévia de aglutinar as falas dos grupos focais voltadas para como as relações de amizade são fomentadas no currículo, partindo da concepção, nutrida por nós, de que não se pode apartar a educação das relações humanas, como bem realça Falciano (2018), em vídeo postado no YouTube, intitulado: “Educação e diferenças”.

O aporte teórico empregado por nós nesta investigação ancora a sociabilidade em uma perspectiva sociológica, trazendo subsídios para compreendermos em que medida a escola se torna um espaço primordial da sociabilidade juvenil e como essas relações de amizade são vivenciadas por meio da formação de agrupamentos e/ou isolamentos.

I-1 Práticas promotoras de sociabilidade

Essa subcategoria aglutina as falas, nos grupos focais, referentes às práticas curriculares promotoras da sociabilidade. Ainda que não haja uma referência explícita sobre tais práticas nos documentos oficiais nem mesmo nos institucionais, entendemos, aqui, por práticas promotoras aquelas que criam situações nos espaços escolares as quais possibilitam a integração dos jovens e a problematização de suas relações sociais, favorecendo a construção de pontes entre eles por meio de um convívio ampliado, favorável ao desenvolvimento enquanto estudante e ser humano.

O fragmento a seguir ilustra uma fala elucidativa de como são estabelecidas as relações de amizade e qual o papel do currículo em gerir essas relações entre amigos na formação do ETIM:

O que chega mais perto de gincana aqui é o SECIF³⁵, só que o SECIF é mata mata, curso contra curso e tem gente que tem rixa com outros cursos por causa disso, que existe um curso chamado X, ele tem dois turnos, é de manhã e de tarde, então eles sempre ganham porque eles têm vantagem. Daí tipo eles sempre ficam esfregando na cara das outras pessoas, que eles são os melhores, teve essa última gincana solidária, que foi para recolher material de higiene pessoal para ASPAM, um asilo ali, aí a gente se mobilizou e tals, porque a gente queria, assim, por mais que a gente quisesse ajudar a ASPAM, a gente também queria ganhar e provar que a gente também é capaz e tipo a gente raspou neles, botou o Curso de 1 lá em cima, o Curso 1 nunca aparece e a gente ficou em segundo lugar, muito perto de X. Só ganhou

³⁴ Misturas heterogêneas: misturas que não se fazem solúveis, ou seja, apresentam-se em fases que não se misturam mesmo quando contidas no mesmo recipiente.

³⁵ SECIF: Semana de Esporte e Cultura.

porque tem de manhã e de tarde, só ganhou por causa disso, porque senão... [Não está separado]. [Não está separado]. [Estava separado, mas mesmo assim]... [Porque eles têm dinheiro mesmo]. [Eles são ricos, é]. [É eles são ricos, eles compraram]... Acho que a gente está ressaltando algo bem importante aqui, que os cursos entre si, não são unidos. O primeiro, segundo, terceiro e quarto ano do curso X não são unidos, entendeu? [É]. Eu acho que é mais pelo fato de interação entre si mesmo. De chegar aqui e ter aula que interajam entre si, é muito conflito de horário, então não tem também aquele momento que você vai ficar parado e vai conversar. Porque ou você vai estar almoçando, ou você vai estar estudando ou em Educação Física. Sim, mas quando fica, fica no intervalo muito disperso. É 20 minutos, você pode fazer o quê? [Só dá para comer]. Só dá para você ir ali, comer e sorrir. [É o intervalo]. Então, mas é para você comer, sim, ou então comprar o lanche. Por exemplo: a sala três é lá... [É a um quilômetro para você sair dela]. Sair fora, eu acho que uns cinco minutos só para você chegar. (Grupo Focal 1).

A convivência inevitável de jovens com distintas pertencas culturais obriga-os a vivenciar os mesmos espaços, ainda que essa configuração em si não garanta a convivialidade. Portanto, abordar, nesta investigação, o teor democrático das relações de amizade no currículo do ETIM em uma Instituição de Educação Profissional constitui algo relevante, visto as dificuldades enfrentadas pelos jovens: quer pelos que adentram a escola oriundos de segmentos mais vulneráveis, com trajetórias escolares sinuosas e com distintas pertencas culturais, quer também pelos que não puderam acumular uma amplitude de experiências capazes de lhes conferir um olhar para além do próprio universo e, por essa ordem de limitação, enxergam-se perplexos em meio à diversidade e se mostram despreparados para essa partilha.

Como forma de iluminar nossos achados, resgatamos o diálogo que vem sendo estabelecido por nós com alguns autores que abordam a temática da sociabilidade. Parece consenso entre eles que as relações de amizade estão para além das diferenças, ideia comungada por Dayrell (2001a, 2001b) e Villas (2009) quando admitem que as amizades conseguem relevar as arestas, pressupondo uma certa simetria, em assentimento aos pressupostos de Simmel (2006). É possível que esse tipo de relação despreziosa entre os pares, pressuposto ancorado em Simmel (2006), justifique, em parte e em algumas vezes, a existência do estabelecimento de vínculos entre os diferentes amigos, no ambiente escolar lócus da pesquisa, como foi identificado tanto nas falas dos grupos focais quanto nas sessões de observação.

Ao se considerar a argumentação de Simmel (2006), além de outros teóricos, tais como Dayrell (2001a, 2001b) e Villas (2009), de que a amizade implica uma renúncia às condições sociais e a construção de uma equivalência entre os pares, cabe à escola, portanto, o papel de construir possibilidades de promover a renúncia a tais condições em prol da construção dos vínculos de amizade, pois as relações horizontais requerem também experiências que as promovam. Daí porque reiteramos a relevância da escola enquanto instância encarregada da socialização, no sentido de se incumbir de provocar situações de convivialidade como forma de favorecer, de ampliar o estabelecimento de laços entre os jovens mesmo com suas distintas pertencas socioculturais e econômicas.

Ainda que se evidenciem relações despretensiosas na escola, essa forma genuína de sociabilizar-se, apresentada por Simmel (2006), não representa a totalidade das relações estabelecidas no ambiente escolar, tendo em vista que os grupos focais sinalizaram outras nuances no estabelecimento dessas relações. Essa certa fragilidade das relações sociais na escola, a despeito do compartilhamento de espaços físicos, foi anunciada em algumas vozes presentes nos grupos focais. Os jovens evidenciaram também uma lacuna na produção de atividades escolares que têm por finalidade despertar o sentimento de coletividade, de partilha, de fortalecimento dos laços sociais.

Esses resultados nos alertam para a necessidade de a escola provocar experiências socializadoras por meio da organização dos tempo-espacos curriculares, considerando que, em sua gênese, teria o papel de sistematizar o conhecimento e de fomentar o desenvolvimento e as aprendizagens, mesmo quando ou não se identifica “o despojamento dessas relações sociais” (Simmel, 2006) no cotidiano. Assim, apesar da intencionalidade posta em documentos oficiais e institucionais acerca da promoção da cidadania, os grupos focais denotaram que nem sempre os trabalhos propostos pelos professores instigaram o surgimento de novos agrupamentos, restringindo-se, em sala de aula, à proposição de atividade eminentemente “individual” (Grupo Focal 2).

Por intermédio das falas que se anunciaram nos grupos focais, tivemos também a preocupação em procurar compreender como os professores conduziram a escolha dos grupos em sala de aula, durante a realização das atividades, e como os estudantes se sentiam quando os professores determinavam a constituição desses agrupamentos. O fragmento adiante revela a satisfação mediante uma situação em que o professor intervém em sala de aula na composição dos grupos:

Eu me sinto melhor. Para mim é maravilhoso quando isso acontece porque senão eu fico sozinha, é... Sei lá, acho que sim. O pessoal já tem o seu grupo selecionado aí o professor fala

“vamos montar o grupo” e todo mundo já tem o seu grupo. Todo mundo já tem o seu par, não é? Isso é pré-definido e se o professor diz assim: “você escolhe por si” e você já fica, sou a última. Sou a transferida, não é? Acho que para mim, no caso, é a diferença de idade só. Ai é... eu tenho 21 e o pessoal tem 17. Eu já passei pelo processo de depressão, já passei pelos narcóticos anônimos, já fui para um psicólogo, psiquiatra e a mente é outra coisa. A pessoa vive, né? E depois fica achando tudo cansativo, né? Já passei por isso. (Grupo Focal 2).

Nesse fragmento, percebemos que parece bem presente a expectativa nutrida pelos jovens de que as práticas pedagógicas possam provocar a ampliação dos vínculos por meio da intervenção do professor na montagem dos grupos durante as atividades, uma vez que nem sempre essas relações são tão romantizadas e carecem da interferência do educador, enquanto adulto, para mediá-las em seu desenvolvimento.

Adensando a nossa perspectiva de resgatar o lugar da escola e do currículo na sistematização e no desenvolvimento das aprendizagens pelo viés humano, trazemos Falciano (2018), que reitera essa perspectiva. Ao valorizar a singularização dos indivíduos, em uma lógica democrática, Falciano (2018) considera a diversidade de repertórios culturais que adentram a escola, o que justificaria a amplitude do processo educativo quando possibilita enxergar os estudantes em suas diferenças e afirmá-los em suas identidades, gerando potencialidades.

Na busca ainda pela compreensão do que representa para os jovens as amizades no currículo do ETIM, estivemos atentos em descobrir, durante os grupos focais, as trilhas que indicavam o papel das amizades constituídas nesse espaço escolar, indagando-os sobre a importância que atribuem às amizades durante a vida acadêmica deles. Em última instância, estávamos curiosos também em saber se ter amigos fazia alguma diferença na vida, como é isso e o porquê.

Nossas indagações tinham por intenção saber quem fazia parte dos grupos, se os grupos eram constituídos pela sala de aula inteira ou se, além dos grupos da sala toda, haveria outros pequenos grupos individuais. Desejávamos também saber se a Instituição levava em conta a existência desses grupos como forma de enriquecer o currículo do ETIM e as vivências em sala e na escola, por intermédio dos distintos repertórios culturais e sociais aportados pelos jovens estudantes ou como indicador para desenvolver atividades relacionadas a essas demandas.

Em ambos os grupos focais, as respostas convergiram no sentido de valorizar a importância das amizades em um cenário escolar, por vezes, um tanto árido, praticamente sem atrativos para jovens, como pudemos perceber nas sessões de observação. Falar sobre as amizades denotou animação dos participantes no Grupo Focal 2 ao destacarem que “ter amigo é um fator motivador na

formação”, justificando a importância das amizades para propiciar alívio às pressões psicológicas enfrentadas no dia a dia. De forma a reiterar essa ideia acerca da amizade, segue outra fala presente no Grupo Focal 2:

[...] um meio de se desestressar e se divertir na Instituição porque aqui não tem muito divertimento e com os amigos você se diverte bastante. Saúde mental, às vezes, falta na gente, mas vamos lá. Para você manter a sanidade. Acho que eles nem sabem que existe.

As reflexões produzidas a partir da análise dos nossos resultados levam-nos a considerar que, no processo de construção de uma escola inclusiva, é preciso que se abram espaços para outros conhecimentos, para novas culturas, não para a reprodução de uma determinada cultura como cultura única e hegemônica. Daí porque se torna importante pensar acerca do que deveria ser priorizado em termos de conhecimentos, pensar sobre o que deveria ser descartado, refletir o que se sobrepõe culturalmente. É preciso, pois, que se dialogue com os diferentes conhecimentos, com as diferentes culturas e com outra perspectiva de homem e de natureza. Por isso, é essencial prestarmos atenção aos repertórios culturais que os jovens trazem para a escola em vez de simplesmente escanteá-los.

O fragmento a seguir ressalta os sentimentos de união e de respeito às diferenças, construídos ao longo da convivência dos jovens na Instituição lócus da pesquisa, de modo a fortalecer os laços de amizade:

Já no terceiro ano é meio caminho de rua, é tipo... Direita, esquerda, religioso, ateu, hétero e vários gêneros [LGBT]. [É bem isso, mas o que mais acho legal, ah ela estava falando ainda...] E a gente continua unido do mesmo jeito, e todos são unidos. Aí depende das pessoas o que elas têm consciência de fazer ou não. Não depende tanto do professor. (Grupo Focal 1).

Seria esse o verdadeiro sentido da escola: gerar tolerância e respeito às diferenças, em uma perspectiva de formação integral, na qual o processo de humanização é tomado enquanto intencionalidade do processo formativo do ETIM? Ao que parece, as vozes nos grupos focais revelam que, em algumas ocasiões, há uma verdadeira sintonia do cotidiano com os preceitos normatizados para o ETIM nos documentos nacionais e institucionais.

As vozes ecoaram de forma a denotar um sentido de identidade e de pertencimento que se amplia entre os pares, na medida em que há espaço para a aceitação de quem se é. Corroborando nossos achados, Santos (1994) discute que é preciso que os pares se reconheçam no outro por meio de afinidades capazes de gerar o fortalecimento de laços de amizade.

Sustentamos, pois, que o papel dos educadores deveria ser na direção de contribuir para o empoderamento desses jovens a fim de que, a partir da valorização das perspectivas juvenis, de seus

universos culturais e simbólicos, possa ser fomentada uma ampliação de seus repertórios e a efetivação de trocas igualitárias. Isso porque, se as relações de amizade, majoritariamente, tecem-se em uma perspectiva de igualdade, não pela via do status, mas pela via do simbólico, é possível se enxergar e valorizar novas possibilidades de trocas.

- **J - O ETIM que eu quero**

Essa categoria envolve as expectativas nutridas pelos jovens em relação ao processo formativo. A educação ainda parece ser um antídoto e a escola, um lugar de proteção quando acena a esperança de potencializar o humano, indo na direção de reconectá-lo em suas relações sociais. Por isso, a sistematização dessas vozes juvenis poderá contribuir para a consolidação da proposta do ETIM, trazendo os elos necessários à retomada da humanização enquanto liame desse modelo formativo. Sob esse viés, os jovens têm muito a dizer e a contribuir, pela luz dos olhos juvenis, para que nós educadores possamos criar aproximações com esse segmento em toda a sua pluralidade.

J-1 Expectativas

De forma sintética, o investimento analítico sinaliza o desejo por uma escola humanizada, que considere outras dimensões das juventudes. Como já disse Antunes (1987), “a gente não quer só comida, a gente quer comida diversão e arte”. Parece simples, mas ainda muito inaudível o que esses jovens esperam enquanto jovens adolescentes em seu processo formativo, como o direito ao lazer e ao lúdico, por exemplo. É preciso, pois, ancorado nos princípios pedagógicos, garantir um processo formativo de plena autonomia que dialogue com as singularidades (Falciano, 2018).

Os jovens foram indagados, durante as sessões dos grupos focais, sobre quais coisas poderiam ter em uma escola que contribuíssem para essas relações de sociabilidade e para esses momentos de encontro, e também questionados sobre como a escola poderia fazer ou ser para ajudar nesse sentido, já que eles estavam assinalando que ter amigos é uma coisa importante. Uma das respostas a essa indagação nos pareceu recorrente e a prioridade em relação a um espaço de convivência surgiu, de forma enfática, nas vozes juvenis, como se segue adiante:

Acho que uma sala de convivência ia ser legal, não é? Uma sala com um sofá, uma geladeira para você colocar sua marmita, com lugar para você sentar e almoçar. Aqui tem o refeitório, mas o refeitório... A sala de convivência seria mais para lanche, pra conversar e pra passar o tempo. [retomou a fala do sujeito 3] Mas o computador você fica esperando. Minha irmã mesmo, ela faz Engenharia Civil lá na UF, aí como eu venho para cá de manhã para algumas

aulas, ela veio uma vez estudar aqui, ela foi naquele segundo andar estudar e não tinha tomada para conectar o computador dela na área da biblioteca de estudos mesmo, tem mesa e não tem uma tomada para a pessoa botar (Grupo Focal 2).

Uma sala para você se espalhar. [retomou a fala do sujeito 4] Se mexer no Facebook eles tiram. [retomou a fala do sujeito 6] Por que não tem mais? (Grupo Focal 2).

Nessa mesma direção, uma fala que vem respaldar essa compreensão traz o desabafo dos jovens ao se referir, de forma sintética, ao ETIM: “muito voltado para a vida acadêmica e não tem tempo para você pensar em você, nem no lazer” (Grupo Focal 1), como se a vida acadêmica devesse desconsiderar o pensar em si e no lazer, como se houvesse uma obrigação de descartar tais dimensões ou apartá-las da vida na escola.

A dificuldade institucional em assimilar a ideia de que está lidando com um público juvenil nos faz lembrar da música do grupo Legião Urbana, chamada “Tempo Perdido” (Russo³⁶, 2012), que traduz, de forma poética, o sentimento percebido por nós investigadores nos grupos focais:

Temos nosso próprio tempo

[...]

Somos tão jovens

Tão jovens! Tão jovens!

É como se os estudantes estivessem a dizer: “olhem para nós, está pesado suportar a dinâmica institucional, nossa juventude está sendo roubada, a arte e outros elementos são imprescindíveis, considerem-nos, precisamos respirar, precisamos de tempo, as relações sociais são importantes e abrangem conteúdos ocultos imprescindíveis ao desenvolvimento humano, deem atenção ao que é singular”.

Os fragmentos que vieram à tona por intermédio das Entrevistas dos Grupos Focais seguem discorrendo sobre o que as juventudes necessitam enquanto processo formativo. Cabe a nós, enquanto educadores, termos abertura para acolher essas falas e nos rendermos aos muitos ensinamentos que esses jovens podem nos propiciar. Sem a pretensão de fornecer generalizações, segue adiante a fala de um dos participantes que sintetiza a essência do protagonismo e dos desejos juvenis que poderá nos fornecer pistas, enquanto estudo de caso, para a compreensão do ETIM:

A maior dificuldade do campus é que eles esquecem que ainda somos adolescentes, porque, além do fato de existir os cursos superiores e os subsequentes, mas existe nós que somos a

³⁶ Renato Russo, cantor e compositor brasileiro, vocalista e fundador da banda de rock Legião Urbana.

maioria do campus. Então, seria legal eles lembrarem que existem adolescentes e adolescentes, gostam. Ainda tem direito a lazer, porque a maioria são menores, então, um direito aí não está sendo garantido, né? Na escola, então seria legal isso. É você saber que adolescente, há direitos e há deveres. Para todo direito há um dever, ou seja, a gente estuda, eu acho que a gente deveria ter o mínimo de direito de... De lazer de, de ter uma conversa entre nós. Fora o intervalo que já é direito garantido, mas tipo assim o intervalo são 20 minutos. Cá entre nós, a escola é imensa, para você se deslocar de um lugar para ir comer, já é outra demora [É verdade, às vezes não dá tempo nem de voltar para aula]. Como a gente não tem um restaurante, você tem que sair para comprar comida essas coisas todas, que já vai os 20 minutos completo, você ainda tem a movimentação todinha do corredor [que é lotado às vezes], que é lotado. Aí tem que descer a escada [dez minutos só para colocar o dedo na catraca], [E é uma fila]... Uma fila na catraca, que é necessário, claro, isso aí é uma segurança, sinceramente. Se vocês forem ver, realmente é necessário a catraca para aquela segurança, mas que fosse a segurança com uma tecnologia mais avançada, [sim], [risos], [pelo amor de Deus]. [O negócio do ônibus ler a minha digital é mais rápido do que aquele negócio]. (Grupo Focal 1).

J-2 Sugestões e recomendações

Essa subcategoria consolida as falas que sugeriram em torno de soluções e ideias trazidas pelos jovens estudantes para a vida escolar/ETIM, refletindo, assim, a riqueza do protagonismo juvenil quando se oportuniza essa escuta. O fato de os jovens vivenciarem cotidianamente a escola fornece-lhes propriedades para opinar e sugerir novos arranjos curriculares, porque são eles que sentem, respiram as diversas situações. Cabe-lhes, portanto, pontuar, da perspectiva juvenil, o que é a escola, o que é o currículo do ETIM, como vivenciam a sociabilidade, como é o ETIM que esperam e o que imaginam que poderia acontecer para que esse tempo-espaco educativo pudesse ser mais representativo das juventudes.

Os autores Park, Fernandes e Carnicel (2007, p. 241) definem o protagonismo juvenil como sendo:

Uma intervenção educativa com os jovens, no qual eles ocupam uma posição de centralidade e, necessariamente, as ações devem estar voltadas ao benefício de uma coletividade, podendo ocorrer na escola, na comunidade ou na sociedade. Ainda, os jovens são responsáveis pela iniciativa, pelo planejamento, pela execução e avaliação dos resultados do trabalho por eles

propostos, podendo ser, ou não, mediados pelos adultos/educadores. Trata-se de sair do plano das ideias, do papel, e passar para o plano da vivência, do acontecimento, pois a aprendizagem ocorre justamente na experimentação e no fazer.

É essa noção de protagonismo juvenil, tão amplamente sustentada pelo ECA (Brasil, 1990) e preconizada pelos documentos norteadores do ETIM, a exemplo dos documentos nacionais, Documento Base (Brasil, 2007), e institucionais, PDI (IFPB, 2014a) e PPC do Curso 1 (IFPB, 2015) e do Curso 2 (IFPB, 2009), que gostaríamos de resgatar quando optamos por manter as falas relativas às Sugestões/Recomendações ouvidas por nós, por compreender que reconhecer esses jovens enquanto sujeitos de direito implicará a ampliação de uma participação juvenil que os possibilitem tomar pelas mãos as próprias histórias e contribuir para desenhar organizações curriculares que os reflitam enquanto jovens.

Dessa forma, segue adiante, no Quadro 9, um consolidado das sugestões e recomendações apresentadas pelos jovens nas Entrevistas para os Grupos Focais.

Quadro 9 – Algumas sugestões e recomendações apresentadas pelos jovens nas Entrevistas para os Grupos Focais

Sugestões/ Recomendações	Sujeitos
Palestras/temas: Como é a instituição, como é estar no Instituto, como é estudar nessa escola	Seria legal quando chegasse aqui, ter, sei lá, além das palestras, dizer o fato de como é a Instituição em si, de como é estar no Instituto Federal, como é estudar nesta escola. (Grupo Focal 1).
Atividades entre os cursos, calouradas, gincanas interativas, coisas de interação	Eu acho que a escola devia promover algumas coisas de interação. Não que fosse obrigado. [não, sem obrigação, pelo amor de Deus.], mas que tivesse alguma coisa em troca, tivesse alguma coisa que você gostasse de estar ali. Fazer alguma coisa, tipo algumas gincanas assim. Eu posso não me interessar por uma festa de São João, por exemplo, porque eu ia para lá ficar olhando as pessoas, fazendo tudo que eu nunca faço. Eu me sinto muito confortável em gincanas, eu sou muito competitivo [verdade], eu gosto desse tipo de coisas, entendeu? Eu acho que ele devia promover essas coisas entre os cursos, assim. [Músicas eletrônicas]. [Eu acho que deveria existir calourada]. (Grupo Focal 1). Eu acho que funcionaria a ideia gincana, daria muito certo, seria um momento de interação bem legal. Mas que fosse competitiva, mas uma competitividade boa [saudável], que você interaja entre si, sabe? Dividissemos em grupo, seria legal. [Misturar]. É misturar... [Primeiro ano

	<p>de Música, com primeiro ano de Contabilidade]. É. [Aí, entendeu? Você já vai conhecendo a pessoa melhor]. Uma divisão programada, diferente. [Como era antigamente com cores]. [É]... Exatamente isso, vamos dizer o primeiro ano, seria uma entrosação bem maior primeiro, segundo, terceiro e quarto, seria vermelho, aí juntaria a equipe vermelha todinha do Curso 1, de Contabilidade, de Eletrônica, de Eletrotécnica. Aí seria uma muito boa, sabe? Aí, seria uma gincana muito boa, aí seria uma entrosação bem maior]. (Grupo Focal 1).</p> <p>Eu acho que seria legal, sabe? A criação de gincanas interativas, tipo. [Exatamente, ééé...], [sim, gincanas são legais], porque sabe quando você está no Ensino Fundamental, eu acho que a maior interação que havia era quando tinham gincanas, eu não sei se vocês percebiam. A última que teve não foi bem uma gincana, que foi... Desenrolaram para receber coisas para doar, enfim. Nomearam como gincana, mas não foi uma gincana. [Acabou juntando uma quantidade muito grande]. Eu acho que é a dinâmica mais bacana que existe, plausível para nós adolescentes, até que outras ideias também são bem legais, mas são as gincanas sabe? Interação entre cursos seria bem legal, acho que isso aí uniria mais as turmas em si, então. A criação de uma gincana seria algo bem plausível sair dela]. Sair fora, eu acho que uns cinco minutos só para você chegar. (Grupo Focal 1).</p> <p>Eu acho que deveria existir calourada. (Grupo Focal 1).</p>
<p>Matéria sobre inteligência emocional</p>	<p>[Eu acho que o mais importante seria isso a matéria sobre inteligência emocional. Ter pelo menos o espaço]. (Grupo Focal 1).</p> <p>Eu acho que o estudo da inteligência emocional deveria ser uma matéria de conhecimento. [Ei, é ótimo]. (Grupo Focal 1).</p>
<p>Dança</p>	<p>Dança também seria legal. [Eu ia para fazer uma aula de dança]. [Eu gostaria muito que tivesse]. (Grupo Focal 1).</p>
<p>Repertórios musicais/culturais plurais</p>	<p>E como é essa coisa de música aqui? Vocês estão no curso de X, qual é o gênero assim de música? A escola está aberta para outros tipos de música que não seja erudita? Acho que não. Só o que é popular e todo mundo gosta. [Também, é]. Porque se eu colocar música gótica ninguém vai ouvir, vai me chamar de “mongol”. [Gótico?]. (Grupo Focal 1).</p>
<p>Trote</p>	<p>Eu acho que a escola devia organizar melhor o trote, [é verdade]. Eu acho que a escola devia organizar melhor o trote. [Sim, é porque às vezes eles querem, todo ano eles dizem: não vai ter trote. Aí a gente acaba fazendo [risos], é porque é proibido, está no regulamento]. [Está no regulamento]. [Está no regulamento não pode fazer, só que o melhor momento da sua vida aqui é o trote [risos], entendeu?] [Tinta, tinta</p>

	<p>guache]. (Grupo Focal 1).</p> <p>É porque as pessoas quando vão fazer o trote, elas não têm respeito, [é verdade], elas chegam e fazem, melam a pessoa todinha, você sabe se a pessoa tem alergia a tinta, você sabe se a pessoa quer, se a pessoa ia querer e a pessoa não ia sair para outro canto? As pessoas não têm esse respeito de chegar: eu posso melar você, você quer participar dessa brincadeira? [E às vezes mesmo assim eles melam também]. [Mas gente o trote exatamente é isso, trote, definição de trote, vou dá uma definição, claro, existe todo o respeito, claro que... Enfim, que existe isso que você não pode levar tinta guache, mas o trote em si é você chegar de surpresa e melarem, claro com respeito. Mas gente todo mundo já sabe que quem entra no IF, no primeiro dia você vai ser melado de tinta. Não, mas, é literalmente, acho que é tudo brincadeira [literalmente], eu nem fui melado, eu fiquei tão triste, eu não fui melado]. (Grupo Focal 2).</p>
<p>Viagens</p>	<p>A gente fez uma viagem para Alagoa Grande, foi muito legal. [verdade]. [Sério? E eu sério, e com inveja, né?]. (Grupo Focal 1).</p>
<p>Qualidade de Vida do Trabalho (QVT)</p>	<p>Assim, só que a escola devia visar esse negócio da QVT, da qualidade de vida do trabalho, também aplicar na escola. Pensando no lado dos adolescentes. Precisa. O adolescente não é só, assim... Por estar o dia todo na escola não é só assim... Cara tipo eu estar estudando. É... Voltado para isso incentiva muito nosso trabalho, só que. Como M. falou, é... Os adolescentes têm previsto o direito a lazer, né? E a gente passa aqui até o sábado, a gente está nessa escola e muitas vezes o dia todo. E eles não olham o lado da gente. A gente tem tarefa em casa, a gente se estressa, entendeu? E eles são muito fechados, assim, esse negócio de acompanhar o aluno. É só mais psicólogo ali e tal, mas eles não pesam no nosso divertimento, na nossa interação. [E sem falar que são coisas relacionadas ao IF] É. [Depois ele faz, você não poderia pegar... Você pode falar seus problemas, aí depois ele faz: por que você não tenta um psicólogo por fora? Aí começa a dar dicas, meio de como você fazer para buscar um fora]. [Eu paguei minha psicoterapia].É... Eu fico imaginando também, como é que vai ser ano que vem, com o ensino integrado implantado, assim na escola. Porque a gente, né? É a gente passa o dia todinho na escola, aí chega em casa está morto de cansado, se se deitar na cama, dorme do mesmo jeito que está. A gente acorda no outro dia acabado e vai estudar fechando os olhos e abrindo, e o professor reclama com você: está dormindo? Entendeu? Você nem presta atenção na aula, nem dorme, nem faz nada, aí você fica acabado, destruído. E aí você vai tentar estudar aqui na biblioteca, e você fica morrendo de sono. De tarde, porque você não está conseguindo dormir direito, e você não estuda direito e você não tem um tempo para mente, entendeu? Para você limpar a mente, desestressar. (Grupo Focal 1).</p>

<p>Catraca funcionando</p>	<p>Sim, sim, a catraca é horrível que nunca funciona e a gente precisa entrar e não pode, porque não está funcionando. (Grupo Focal 1).</p>
<p>Projetos remunerados em prol da escola</p>	<p>A digital do ônibus é mais rápida do que a daqui da escola, é complicado. [A minha nem pega]. Exatamente uma escola de ciências e tecnologia, em si, né? [Com um Curso 2], exato. Como seria legal chegar no Curso 2 e falar: Oh pessoal, vamos fazer as catracas digitais. [Na verdade, a gente no final do ano sempre chamam a gente para tocar ali e a gente sempre vai, porque a gente é besta]. É. Eu acho que devia ter isso, fazerem os cursos trabalharem remuneradamente, a benefício da escola e para eles mesmos, por experiência, entendeu?] Exato. A praticidade das coisas sabe? Uma aula prática bem legal. Da instituição, é sim. (Grupo Focal 1).</p> <p>Existem... desde que eu entrei aqui, existe o... acho que começou inclusive no ano que eu entrei, foi um pessoal de Engenharia Elétrica e de Automação Industrial fizeram uns minicursos para OBR, sigla da Olimpíada Brasileira de Robótica, eles organizaram por conta própria e, se eu não me engano, eles não ganhavam nada e ainda não ganham para isso. Isso é só para ajudar mesmo, para desenvolver o interesse das pessoas por essa área de robótica. Então o IF disponibilizava também os kits de Lego, de robótica em Lego, eles ajudavam isso, davam as aulas. No primeiro ano não foi tão organizado e muito menos o segundo, o segundo foi a maior bagunça. Esse ano pelo que eu vi, eu não participei muito, eu só acompanhei um pouco, mas foi bastante organizado em relação aos outros anos e eu acho que isso desenvolve o interesse para a área de Automação e Engenharia e... Além disso tudo também se torna uma área de lazer porque você estava naquele negócio focado naquele trabalho que você gosta. Aqui a gente faz o Ensino Médio com um curso, a gente pode gostar do curso, mas muitas vezes tem umas coisas no Médio que você não está tão interessado e você tem que ir fazendo. Aqui nessa parte você está focado naquilo, então isso acaba também se transformando em lazer aí... Fora isso, às vezes, tem algumas atividades nesses eventos como teve a semana de tecnologia. É... Essa semana de tecnologia houveram cursos no qual eles davam um certificadozinho que ia para o seu currículo, então essas coisas ajudam também. Não há sempre, não há muitas oficinas disso e se houvesse mais eu acho que ia ser melhor, ia ser bem legal, mas ainda assim ajuda. Tem uma coisa que eu não sei, eu posso estar falando besteira, mas se eu não me engano, em um dos regulamentos estudantis, estava falando que não pode trazer instrumentos musicais, sendo que aqui já tem o Curso 1 onde as pessoas treinam sua prática. Além disso, deveria ser bom utilizar tipo você estar sentado no corredor antes de estudar ou em um horário livre você poderia tocar alguma coisa, mas parece que você leva uma falta leve quanto a isso. [retomou a fala do sujeito 2]. Existem salas para isso. Tem o regulamento no site.</p>

	(Grupo Focal 2).
<p>Jogos, pinturas, espaço de lazer</p>	<p>Eu acho complicado tentar fazer, a escola tentar fazer alguma coisa para, não sei, tentar unir as pessoas, é um negócio que deveria ser meio que espontâneo, acho que o máximo que a escola deveria fazer é algum evento, tipo São João, Natal, ou sei lá, colocar algum colchão aí a gente poderia, sei lá, conversar deitado [risos], ou uma almofada, essas coisas. Aqueles pufes, tem aquela minhoca lá... [Era bem legal quando tinha ali]. Era muito bom. Porque lugar para conversar, o banco da pracinha, a gente já está cansado dele. Tinha aquele sofá que ficava lá na recepção, é recepção né, não sei. Ah aquele sofá era ótimo, a gente deitava lá, ficava horas lá. Não é só [não tem espaço de lazer aqui], corredor da piscina, NACE... [Se tivesse assim, coisa de jogo assim de jogar, sei lá pintura ou... [Risos]. Nas outras escolas tem tipo aquele totó, essas coisas. [É]. [É tipo um jogo de dominó]. [Estão querendo proibir o dominó, é estão querendo]. Mas é porque tem gente dos outros cursos... A gente de Música não joga muito não, mas tipo o pessoal dos outros cursos, é tem muita gente que falta aula [para jogar dominó] é. [Mas a responsabilidade é deles gente]. [Mas devia ter uma sala, assim, com coisas que a escola controlasse]. Porque no final você vai ficar muito voltado para a vida acadêmica e não vai ter tempo para você pensar em você, nem no lazer. Eu tenho que ficar de uma hora a três e cinquenta esperando aula, e eu fico conversando, fazendo nada esse tempo todinho, aí é meio chato. Aí poderia colocar alguma coisa para, sei lá, passar o tempo. [Uma sala de jogos como K. falou]. É uma sala de jogos. [Acho que uma biblioteca está ótimo]. [Estudar]. [Eu gosto]. Ah a biblioteca é legal, quando você quer, quando você não quer deve ser chato. (Grupo Focal 1).</p> <p>Abrir a quadra para apoio, não tem uma hora para os alunos terem lazer, jogar vôlei. (Grupo Focal 2).</p>
<p>Educação Física</p>	<p>Eu acho que Educação Física é o que chega mais perto de um lazer aqui, pelo menos para mim. Agora não que a gente está vindo de uma teórica, mas tipo, quando a gente entrava... No semestre passado a gente estava jogando basquete, era onde eu conseguia tirar toda aquela carga de provas que vinha em cima de mim, por mais que não fosse tão bom, era uma coisa que eu gostava de fazer. Eu gosto de estar me mexendo assim, sabe? Estar correndo, estar suando, isso me desestressa. Eu acho que é o que chega mais perto de um lazer aqui dentro. Sobre isso eu penso assim: tem as festas que acontecem, tipo São João, como K. falou, da galera mais jovem e tal. Só quem vai são as pessoas extrovertidas, pessoas como eu não vão. [Ele não é]. [Está todo mundo impressionada]. Ela já me viu no grupo que eu não me sinto à vontade. [A gente foi para uma festa juntos, ele estava super</p>

	<p>constrangido, ele não falava nada, não parecia L.]. É porque tipo, quando eu não lhe conheço e você não fala comigo, eu não falo com você, eu não falo com ninguém. [Ele não se sente à vontade, com mulher é muito mais fácil ele... Sim]. Tudo lembra do verão de estudantes? K. me fez subir no palco para falar com a moça lá, eu fiquei: meu Deus, tem um monte de gente olhando para mim, eu falei: oi. Aí ela pegou me entregou o prêmio eu desci, não falei mais nada. Mas tipo, enfim. (Grupo Focal 1).</p> <p>A questão da Educação Física pode até ter piorado um pouco porque era a única parte que a gente tinha para conseguir socializar com as outras pessoas das outras turmas, aí quando separou a gente ficou só com a nossa turma junta. Agora separou por curso. (Grupo Focal 2).</p>
<p>Sala de convivência ambientada com sofás e com pontos de conexão</p>	<p>Acho que uma sala de convivência ia ser legal, não é? Uma sala com um sofá, uma geladeira para você colocar sua marmita, com lugar para você sentar e almoçar. Aqui tem o refeitório, mas o refeitório... a sala de convivência seria mais para lanche, pra conversar e pra passar o tempo. [retomou a fala do sujeito 3] Mas, o computador você fica esperando. Minha irmã mesmo, ela faz Engenharia Civil lá na UF, aí como eu venho para cá de manhã para algumas aulas, ela veio uma vez estudar aqui, ela foi naquele segundo andar estudar e não tinha tomada para conectar o computador dela na área da biblioteca de estudos mesmo, tem mesa e não tem uma tomada para a pessoa botar. (Grupo Focal 2).</p>
<p>Espaço de estar, canto para sentar, lugar confortável para descansar, redário fliperama, projeto interclasse, espaço para apresentações musicais, jogos, atualização do Regulamento às necessidades juvenis</p>	<p>Com sofás, tapete, um canto para a gente deitar. Aqui não tem local nenhum confortável para descansar. O lugar mais confortável que tem é a recepção porque tem um sofá, não, tem três sofazinhos lá e sempre tem alguém lá, sempre tem alguém. [retomou a fala do sujeito 4] Aí já é exagero, mas o fliperama a gente fazia, se você olhar, melhor ainda, na hora de fazer os videogames, os professores mandavam a gente fazer um projeto. Um projeto entre as turmas de Eletrônica, por exemplo, fazer um videogame. Entre Música, sei lá, fazer apresentação de música na sala de recreação. Eu me lembrei de uma coisa, realmente eu esqueci que no Regulamento é proibido jogos. É proibido pelo Regulamento jogos de mesa porque ano passado... Mas mudou no ano passado. [retomou a fala do sujeito 4]. (Grupo Focal 2).</p> <p>Acho que pelo IF espalhar mais bancos. Antigamente, durante o primeiro ano que eu passei aqui, não existia quase nenhum banco em si, aí acho que final do primeiro ou já indo para o segundo eles começaram a colocar aqueles bancos que atualmente estão naquelas mesas que são os bancos de plástico. Que ocorreu de alguns quebrarem e só que a maioria deles, antes eles eram móveis, a gente podia mover e levar para qualquer canto, agora eles são grudados ali. Só que tudo bem, é bom ter eles fixados naquele canto, mas poderia ter pelo IF em si outros bancos porque a gente sempre está no chão é...</p>

	<p>Não existe a infraestrutura para a gente ficar espalhado pelo IF, já que a gente passa muito tempo aqui, deveria ter um lugar para passar aqui. [retomou a fala do sujeito 1] Ano passado não, foi desde o primeiro ano. [retomou a fala do sujeito 4] Não somos robôs. (Grupo Focal 2).</p>
<p>Atividades recreativas e de convívio, atividades de cinema e de lazer no contraturno</p>	<p>O que mais gosto é o convívio com o pessoal em horário oposto às aulas, gosto muito de quando há um professor que é mais cooperativo com a turma, aulas que são mais interessantes também ajuda. Não gosto quando há divergência professor-aluno, pois acaba atrapalhando o ensino, não gosto do estresse, pode-se dizer, do excesso de aulas, tanto de dia de aulas e dos assuntos que são dados que acabam cansando muito e que também não gosto, como eu posso dizer... da falta do que fazer em horários opostos ao IF, só ter as aulas e não ter muito o que fazer depois. Você se limita a só estuda no IF, vai estudando, acabou a aula você tem que ficar para a Educação Física, aí se você não for estudar, não tem mais o que fazer. Mas, ao mesmo tempo, quando você chega em casa, você não tem capacidade mental nem física para fazer outra coisa, só dormir para resetar, para começar o dia de novo e ir no dia seguinte. Você se limita completamente ao IF porque é de certa forma muito chato, porque você não tem liberdade para fazer um lazer oposto que não seja, por exemplo, ver um vídeo, assistir um filme. Ou seja, limita você a ver um filme na internet, vídeo, ler um livro no máximo, não lazer fora desse contexto: cinema, praia. Acho que a coisa aqui é cinema, mas o meu é a praia. (Grupo Focal 2).</p>
<p>Espaços recreativos para tocar instrumento</p>	<p>Isso aconteceu há duas semanas atrás quando eu estava no Inácia. O pessoal quando iam tocar, chegou um daqueles guardinhas que ficam ali na frente, um dos burrentos, um dos chatos, um daqueles dois que é bem chato, marrento que só a desgraça, ele estava passando lá por trás e estava reclamando do pessoal de Música, no máximo que eles estavam tocando instrumento lá, que realmente no Regulamento está dizendo que não pode ter instrumento e pode dar falta leve, sendo que no NACE eles têm que tocar música, o curso é sobre isso. [retomou a fala do sujeito 3] Se tiver no disco 2, salva. (Grupo Focal 2).</p>
<p><i>High School</i> com jogos de mesa, totó, sinuca, videogame</p>	<p>Isso aí é <i>High School Musical</i>. Um joguinho de mesa, totó, sinuca, fliperama, videogame [retomou a fala do sujeito 1] Na atualidade, faz tempo. Essa parte não mudou, eu tenho o Regulamento assim que eu entrei no IF, esse Regulamento que está proibindo o jogo de mesa só mudou poucas coisas. Eu não entendo o porquê, porque a gente passa muito tempo aqui, a gente tem um certo tempo vago, muita gente não pode voltar para casa porque tipo dinheiro de passagem não dá, mora longe e você tem que ficar aqui. Esse tempo a gente também estuda, algumas pessoas estudam, não é todo mundo, é... Mas a gente quer um pouco de conforto aqui dentro porque a gente tem que ficar aqui. Tem que cumprir a nossa carga horária. É... A gente não é robô, a gente não vai ficar estudando só. Eles não estão ensinando para alunos robôs,</p>

<p>Acervo de livros infantojuvenis atualizado</p>	<p>somos adolescentes e a gente gosta de ter um tempo nosso. Ai a gente sem ter... Não poder jogar um jogo de mesa é... Tira um pouco da nossa liberdade de ficar bem aqui, sabe? Eu não quero isso. [retomou a fala do sujeito 6] livros mais infantojuvenis até, porque se você for ali em cima, tem uma ou duas prateleiras que são livros de literatura e a variedade é pouca também. [resposta a fala do sujeito1] Não é nem só clássica é... Tipo lá é pra todas as coisas. Precisamos também ter livros para também porque a gente não tem todos os pontos para estudar. A gente precisa dos nossos livros para complementar os estudos, mas a gente também quer pegar livros tipo... Eu peguei livros aqui no IF poucas vezes porque não tem o livro que eu quero, tipo não é o livro que eu quero, mas um livro que me interesse. Eu estou agora com “O Mundo de Sofia” daqui, mas faziam sei lá três meses que eu estava procurando um bom livro aqui. (Grupo Focal 2).</p> <p>E tem poucos livros aqui de literatura, a maioria é didático na biblioteca. [após ser questionado sobre tipo de livro que gostaria] Ah... Harry Potter. [retomou a fala do sujeito 4] Acho que só uma. (Grupo Focal 2).</p>
<p>Armários para a guarda de pertences</p>	<p>Eu acho que, como a sala dos professores, ter um armário para você deixar suas coisas e você poder sair porque tem gente que fica direto aí traz uns bolsões e não precisa, não só por comodidade não, é uma bolsa que não tem onde deixar para quem fica direto. (Grupo Focal 2).</p>
<p>Atividades de extensão, fotografia etc.</p>	<p>É tem uma fila para usar e você só tem direito a uma hora e é só fim didático. Poderia ter alguma coisa como uma aula de alguma coisa divertida que fosse aberta para todos os cursos também, como tem tipo a extensão de fotografia, mas é uma coisa muito limitada, se fosse uma coisa maior que abrangesse mais pessoas. Pode, pode utilizar dentro da biblioteca. (Grupo Focal 2).</p>
<p>Tomadas</p>	<p>Antes de remodelarem, tinha tomada até o inferno. Na parte lá de cima tinha três tomadas por mesa, hoje em dia não tem mais nenhuma. Tinha um monte de tomadas. [reposta ao sujeito 2] Não sei, remodelaram lá em cima e quando mudaram as mesas, tiraram. Lembra que tinha uma bancada antes quando era aqui em cima? Onde tinha umas bancadas era entupido de tomada. Era cheio de tomada, você não achava... Não conseguia coisa suficiente para preencher o número de tomadas. [resposta ao sujeito 5] Não, lá não tem praticamente uma tomada. (Grupo Focal 2).</p>
<p>Metodologias atraentes</p>	<p>Caixa de som também. Tem professor que só deixa lá é colocar um slide, é a única coisa que você pode fazer ou um vídeo quando você está apresentando um trabalho. (Grupo Focal 2).</p>
<p>Espaços para estudo</p>	<p>É, o problema é que a gente não tem outro local para estudar, por isso que o pessoal fica estudando fora da escola. (Grupo Focal 1).</p>

Ambientação adequada do bloco de aulas	...É a única sala que presta para ensaiar (Grupo Focal 1).
Segurança no entorno	Isso é muito importante, é perigoso sair daqui, é tipo... É perigoso em todo canto, só que de noite, né? Toda hora também, só que existem os horários mais perigosos e os cantos mais perigosos, aí quando a gente sai daqui de seis horas... Eu estou todos os dias, quem tem Educação Física, eu estou saindo daqui de cinco e meia a seis horas, aí a gente sai em bando mesmo, um monte de gente assim. Faz muito, muito tempo que não vou para a Vasco sozinho, só vou... Eu acho até estranho ir sozinho. Sim. É porque todo curso se junta, se empenha para ganhar, tipo se une entendeu, aí fica todo mundo mais próximo, é! (Grupo Focal 1).
Reorganização curricular	Eu acho que assim, a distribuição de horários. [É]. Porque tipo assim tem muita aula vaga que você poderia substituir por outra aula vaga que poderia dar um dia livre, que seria uma opção, por mais que você ficasse outro dia, mas você teria o dia livre. Tipo a exemplo o terceiro ano a carga horária diminui, porque tem muita, muita matéria no primeiro ano e no segundo, mas no terceiro ano já diminui, aí poderia, por exemplo, ter um dia livre na sexta-feira, quem não queria, né? Poderia ser livre para a gente que dava para substituírem as outras aulas nas aulas vagas dos outros dias, que ficaria um dia livre. Horário vago não existe aula. (Grupo Focal 1)

O consolidado dessas sugestões e recomendações põe em tela uma concepção de juventude ancorada na ideia de que os jovens não chegam vazios à escola, mas são capazes, inclusive, de enxergar o espaço escolar e o próprio processo formativo pelo viés de suas singularidades. Cabe à escola e aos educadores, para além do papel de sistematização dos conhecimentos historicamente acumulados, abraçar também a experiência e a singularidade dos estudantes que lá estão, como forma de entrelaçar a escola e nomeadamente o currículo à multiplicidade de experiências, de forma a valorizar outros conhecimentos e compreensões de mundo para que a escola venha a ser ressignificada por essas muitas “juventudes”.

CONCLUSÕES

Tecer as considerações finais sobre esta tese na qual nos debruçamos ao longo dos últimos anos, acerca da articulação entre juventudes, sociabilidade e o currículo do ETIM, levou-nos a pensar no quanto tais considerações não se encerraram de forma conclusiva, tendo em vista que as janelas abertas a partir do adensamento temático deixaram-nos sensíveis à produção de novos conhecimentos, instigando-nos a outras empreitadas.

Todavia, o diálogo entre a nossa abordagem teórica e o enfoque metodológico nos forneceu ancoragem para a tessitura de algumas considerações, apresentadas a seguir. Antes, não podemos perder de vista que as considerações emergiram do contexto de um estudo de caso e, portanto, não têm pretensões de generalizar os achados, mas, sim, de trazer um aprofundamento e compreensão da realidade estudada do ETIM em uma Instituição de Educação Profissional.

A primeira dessas considerações diz respeito ao currículo. A partir dos autores que nos forneceram aporte teórico, evidenciamos que, historicamente, o currículo se constituiu enquanto expressão de um tempo histórico (Pacheco, 2005). Ainda que para efeito didático tenhamos descrito as teorias curriculares em uma sequência temporal, elas não assumem uma linearidade, de forma que o currículo é marcado por concepções tradicionais, modernas e pós-modernas, simultaneamente, refletindo leituras de mundo, de sociedade, de educação, de escola, do ensinar/aprender e a posição sustentada pelos autores do/no campo curricular.

Ao assumirmos, ao longo do trabalho, o currículo a partir da perspectiva pós-crítica, ancorada nos estudos culturais (Hall, 1997), demos especial relevo à questão dos sentidos, dos significados, das identidades, das subjetividades e das linguagens, ou seja, à diversidade cultural e à condição heterogênea que se imbricam às juventudes como mote para pensar o currículo, as sociabilidades e as práticas/experiências educativas no contexto do ETIM. Na realidade, essa posição foi sendo construída a partir da fundamentação teórica, possibilitando-nos um posicionamento frente aos repertórios adotados.

Em função das muitas desigualdades sociais com as quais nos deparamos, em um contexto de educação pública, cenário de nossa investigação, a centralidade cultural tornou-se essencial para compreendermos as trajetórias juvenis (Hall, 1987; Pais, 2003). Ainda que o ETIM se apresente como uma proposta política de Ensino Médio para todos, em uma perspectiva integral, não se efetivou na prática, de forma sistemática, o modelo de formação preconizado, mesmo que formalmente o currículo se proponha a tal, o que denota certa fragilidade entre a organização curricular proposta para o ETIM e

a materialidade desse currículo no cotidiano escolar. O grande desafio prossegue no sentido de se pensar essa proposta curricular para sujeitos concretos, em suas singularidades, em suas pertencas culturais, com seus sonhos e projetos esperanças, como também argumenta Arroyo (2013).

Evidenciamos, como supúnhamos, de partida, um distanciamento entre as intencionalidades formativas do ETIM, apresentadas nos PPCs (IFPB, 2009; IFPB, 2015) e na missão institucional do PDI 2015-2019 (IFPB, 2014a), no contexto de uma Instituição de Educação Profissional com pretensões inclusivas, e o cotidiano. Sem dúvida, a proposta curricular para o ETIM no contexto de “Ifetização” representou um avanço para os jovens, em especial, para os filhos e filhas da classe trabalhadora, ao encontrarem, na ampliação do acesso, a possibilidade de adentrarem uma escola cuja intencionalidade formativa se encontra para além de processos mecânicos quando intenta a integração entre o pensar e o fazer, por meio da superação da contraposição entre formação humana geral e específica, para enxergar os sujeitos em sua pluridimensionalidade.

No entanto, consideramos a necessidade de transpor a simples reconciliação, proposta entre as diversas áreas do conhecimento a partir de uma integração curricular reduzida à composição de cargas horárias, dispostas em uma matriz curricular única, sem a dialogicidade entre saberes e a consideração, nomeadamente, do segmento juvenil. Mesmo que a literatura demonstre a importância de levarmos em conta tal segmento, em uma abordagem sócio-histórica e, portanto, plural, percebemos uma expectativa institucional crivada em uma noção de juventude única, que não pensa os jovens enquanto juventudes (Bourdieu, 1983; Pais, 2003) em suas especificidades e nuances, no campo curricular do ETIM, presentificada em alguns documentos e em algumas práticas cotidianas observadas.

Ainda que os documentos oficiais e alguns institucionais proponham uma educação para a cidadania, o que, em tese, poderia nos remeter a uma possível tentativa de articulação da dimensão sociabilidade ao currículo, não fica claro como, metodologicamente, a sociabilidade poderia transversalizar as práticas educativas, nem como a escola poderia atentar para a criação de espaços e experiências sistematizadas que pudessem favorecer o exercício dos jovens para a alteridade, de modo a reiterar a escola e o currículo enquanto instâncias para a formação de “emancipação dos sujeitos” (Freire, 2005) e para o exercício da convivência com o outro.

Ainda, a análise das matrizes curriculares nos permitiu considerar que não há registro de unidades curriculares que exerçam, nomeadamente, o papel de propiciar a sociabilidade do grupo, da mesma forma que a interdisciplinaridade não se faz presente ou aparece de forma tênue, ou, ainda,

em algumas experiências pontuais, e não dialógica, entre os componentes do currículo, o que repercute em um adensamento da organização curricular.

A despeito da importância da valorização das interações sociais, apresentada sumariamente nos PPCs (IFPB, 2009; IFPB, 2015), pareceu-nos contraditório a não existência de espaço para projetos interdisciplinares e de tempos-espacos entre as unidades curriculares que pudessem propiciar as interações sociais entre os jovens. Mesmo que a sociabilidade deva se apresentar como uma dimensão transversal, a não inclusão de espaços formativos no currículo diz muito sobre como a sociabilidade é percebida alheia à organização curricular, cabendo à escola apenas informar.

Assim, sem a devida valorização da formação para a convivência, para a alteridade, para a tolerância, a própria escola passa uma mensagem de que “essas coisas não são coisas de escola”. Na realidade, as “disciplinas” se sobrepõem, sem que haja tempo para oxigenar as relações sociais, para se aliviar o cansaço, descontraír, sem espaços para pensar as relações, para tomar as rédeas da vida, enfim, tempo-espacos promotores de emancipação e humanização dos sujeitos em formação porque, como anunciado pelos próprios jovens, “não somos robôs” (Grupo Focal 2).

Convém, ainda, realçar o quanto precisamos compreender o sentido que a escola assume para os distintos grupos sociais, tendo em conta, como já fora revelado pela literatura, as pontuações de Dayrell (2007) ao admitir que muitas das expectativas nutridas pelos jovens em relação à escola derivam da falta de equipamentos voltados para o lazer em seus bairros de moradia, o que faz com que frequentar a escola tenha sentidos relativos à oportunidade de estabelecer encontros sociais entre os pares. Talvez isso explique, em parte, o grande número de estudante que se põe fora das salas, mas se mantém ainda em outros espaços escolares.

Evidenciamos uma extensa carga horária destinada individualmente às unidades curriculares, sendo, hierarquicamente, algumas dessas unidades mais valorizadas que outras, levando-nos a considerar que a adoção de uma matriz curricular densa deixa pouco espaço para ser jovem nessa Instituição e para práticas cuidadosas que apreendam as especificidades de um público juvenil, como recomenda o estudo português (Portugal, 2017).

Metodologicamente, as propostas curriculares investigadas valorizam as metodologias ativas como forma de viabilizar a construção de conhecimentos, “baseadas em interação pessoal de grupo, sendo função do professor criar condições para a integração dos estudantes a fim de que se aperfeiçoe o processo de socialização na construção do saber” (IFPB, 2015, p. 25), a exemplo da menção à sociabilidade dos estudantes, existente no PPC, em um dos raros momentos em que essa dimensão é explicitamente citada.

Ainda que os documentos institucionais reconheçam que a construção do conhecimento, por intermédio das metodologias ativas, sustenta-se na interação de grupo e no papel de mediação dos professores, das relações entre os pares, a fim de que ocorra uma socialização com êxito, percebemos que não há aprofundamento temático acerca do “como” essas metodologias poderiam ser desenvolvidas e de que maneira os professores e professoras deveriam se habilitar para exercitar tais práticas. Isso nos leva a considerar que pensar o processo formativo de jovens requer pensá-lo em uma perspectiva relacional que envolveria o ensinar e o aprender.

Na perspectiva de uma lógica bancária, como diria Freire (2005; 2011), o professor se constituiria em um detentor dos conhecimentos, e o espaço de interação entre os pares, nessa concepção, seria desnecessário, porque o professor centralizaria a relação. Em contraposição, nas metodologias ativas, é salutar que a autonomia dos jovens seja valorizada e as interações, por consequente, estimuladas. Parte-se do princípio de que todos têm algo a ensinar e a aprender. Significa que, em uma escola com diferentes inserções culturais e experiências pedagógicas distintas, é possível, por meio da socialização entre os grupos, promover o “desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 2003) desses jovens, de maneira que as trocas possam contribuir para o aprendizado de todos e de cada um, permitindo um diálogo intercultural entre os pares (Macedo, 2006).

Então, por mais que seja um avanço institucional o reconhecimento da necessidade de metodologias ativas nas práticas pedagógicas, como preconizaram os PPCs (IFPB, 2009; IFPB, 2015), o dia a dia nos sinalizou, por meio das Entrevistas para Grupos Focais e das observações, não ser suficiente tal pretensão, uma vez que, em algumas dessas práticas pedagógicas desenvolvidas, não são utilizadas ferramentas mais lúdicas, materiais mais concretos, nem estratégias que possam promover a convivência dos diversos jovens em suas distintas experiências prévias.

Em outras palavras, muitas práticas vivenciadas pelos jovens na escola, ao não considerarem a diversidade cultural e as distintas experiências escolares, findam por responsabilizá-los pelo fracasso escolar e pela exclusão, de modo a naturalizar esse fenômeno, na medida em que os afastam da própria escola e de projetos coletivos que poderiam vir a propiciar uma aproximação com a diversidade juvenil e com a interculturalidade. Essa tendência repercute em um modelo de escola cuja proposta se apresenta sem vida pulsante e sem movimento para imprimir uma transformação à realidade juvenil, prevalecendo um tom cinza, reminiscência de uma formação fabril que não faz eco aos jovens concretos.

O currículo, enquanto promotor de experiências de sociabilidade no ETIM, esbarra também no poder decisório da gestão quando não reconhece ou não compreende que a ausência da articulação de

tal dimensão reverbera nas condições de bem-estar entre os jovens, na própria ambiência da escola, não possibilitando a construção de um currículo que faça sentido aos jovens, ao não contemplar as vozes juvenis existentes.

Do ponto de vista da metodologia de investigação científica, consideramos que o nosso estudo traz uma contribuição para o campo de pesquisa com as juventudes, ao desprender-se do aparente para mergulhar nos sentidos e nas especificidades do caso por meio de uma análise compreensivista (Minayo, 2014). Na realização de pesquisas com jovens, algumas técnicas participativas, a exemplo das Entrevistas para os Grupos Focais, são potentes quando propiciam a construção de novos caminhos que, sem a pretensão de romper o rigor científico, podem nos levar à descoberta de achados significativos.

Assim, nossos achados nos permitiram considerar, do ponto de vista da análise documental, que a legislação correspondente ao ETIM representa um avanço democrático, a despeito de uma não linearidade das intenções formativas ao longo da história. O conhecimento do conjunto de documentos definidores do ETIM é fundamental para que os educadores possam ter ciência das intenções formativas dessa formação e venham a balizar as práticas educativas, identificando-as em suas aproximações e distanciamentos do proposto. Os documentos, apesar das intenções apresentadas, não demonstram uma proposição metodológica que ajude em uma efetivação do proposto, pois uma proposta não se efetiva apenas por determinações legislativas.

Quanto às observações do tempo-espaço, constatamos que a configuração dos espaços de sociabilidade não reflete a proposta pedagógica da escola. Os usos desses espaços pelos jovens anunciam uma reinvenção que transparece o desejo coletivo de que os espaços tivessem outras finalidades. Na ausência desses tempo-espaços formalizados, os jovens se arranjam e se agrupam, inaugurando outros acontecimentos e criando novas funcionalidades para os espaços existentes (Merhy, 2007; Goffman, 1993).

Dáí porque as observações constituíram-se em uma técnica privilegiada pela riqueza revelada, podendo ser valorizada em um contexto de compreensão do currículo em ação por fornecer pistas dos anseios e das expectativas juvenis. A leitura advinda das observações pode fornecer, ainda, uma fotografia dos vínculos estabelecidos entre os pares, do território e da desterritorialização, indicando-nos como os arranjos produzidos nos dizem dos universos culturais presentes na escola e apresentam-se em seus contornos e resistências.

Os resultados revelaram, em algumas vezes, nas falas juvenis, uma escola distante das necessidades de bem-estar, de ludicidade, de interação. Como forma de se contrapor a esse estado de

coisas, identificamos certa “desobediência civil” apresentada na ocupação dos espaços e na escrita de um currículo à parte. Tais observações nos indicaram também a importância de retomarmos o lugar de adultos e educadores diante de um público juvenil em formação que requer cuidado.

Em relação aos grupos focais, consideramos o quão uma metodologia participativa nos oportuniza dar voz aos educandos para se compreender, da perspectiva dos jovens, como é ser jovem estudante no ETIM nessa Instituição investigada. Assim, tendo por referência a ideia de que as relações de amizade são relações igualitárias revestidas de vínculos afetivos entre os indivíduos que se sociabilizam, esse trabalho faz muito sentido ao se enfatizar a importância das redes de sociabilidade como estratégias potentes que poderão favorecer a superação das dificuldades advindas das relações estabelecidas entre os jovens oriundos de segmentos mais vulneráveis com estatuto e experiências culturais diversas com relação à escola.

Comumente, as relações de sociabilidade são marcadas por uma especificidade. A despeito da eleição de amigos se caracterizar por uma despreensão (Simmel, 2006), alguns autores (Lopes, 1997) admitem que essa escolha é determinada pelo lugar dos sujeitos, suas inserções sociais, culturais e econômicas, ainda que os cenários escolares possam ser pluralistas. Por isso a despreensão que marca as relações de amizade se configura, em certo sentido, como relativa, posto que, no fundo, tais relações envolvem uma economia de trocas simbólicas.

Há quem defenda, como Simmel (2006), que a sociabilidade é pura e que as relações de amizade se sustentam pela própria relação em si, e que, portanto, seriam isentas de interesse. Todavia, autores como Abrantes (2003) admitem que as distintas marcas da cultura, impressas no contexto escolar, são reflexos das variadas e, por vezes, polarizadas vivências culturais e favorecem a constituição de redes moldadas pelas pertencas étnicas e de classe. No entanto, nada impede que as relações entre os pares possam ser estabelecidas em um teor interclassista ou interétnico, favorecendo um hibridismo nas relações de sociabilidade e caracterizando a formação de redes mistas.

Admitimos que há, por vezes, na escola, a constituição de redes mistas, ancoradas em uma composição hibridista quanto à formação de grupos de amigos. Não desprezamos, todavia, que, em outras vezes, os grupos se fecham em suas próprias pertencas e vivências culturais anteriores, como sustenta Lopes (1997), ideia compartilhada por nós ao identificarmos, em algumas situações, também a prevalência de relações homogâmicas na formação de grupos de amigos.

O tênue entrelaçamento entre a sociabilidade, as juventudes e o currículo do ETIM cederam lugar à compreensão da tessitura existente entre tais categorias na investigação empreendida. Começamos por dizer que o ETIM, em sua gênese, é uma formação dirigida aos jovens e adolescentes

e, como tal, tem que ser pensada para esse público de modo que venha a cumprir sua função inclusiva. O ETIM se propõe a integrar a dimensão técnica e humana (Brasil, 2007) e, portanto, não poderá desconsiderar as relações de sociabilidade que são constituintes da identidade juvenil. A sociabilidade guarda uma especificidade por ser um tipo de relação tida por genuína, que apresenta um interesse intrínseco na própria relação, integrante das identidades dos jovens.

No entanto, ainda que a sociabilidade, do ponto de vista sociológico, seja alimentada pelos laços estabelecidos a partir de escolhas espontâneas, há controvérsias, visto que a convivência plural, em cenários escolares, não é tida, por alguns autores como Lopes (1997), como produtora de garantia de que os grupos se constituam de forma aberta, possibilitando novas aproximações. Ou seja, o fato de se estar junto e misturado em um mesmo espaço não produz, em si, relações democráticas, mas, por vezes, pode acirrar as territorialidades. Constatamos, por outro lado, um hibridismo como marca das relações de solidariedade entre os grupos, tal qual fora identificado por Abrantes (2003) e Santos (1994).

Consideramos, assim, a importância de saber como os grupos se regulamentam e de que forma a escola poderá fomentar as trocas simbólicas ao reconhecer a existência desses grupos. A eleição das amizades não se dá despropositadamente, ela traz implícita uma constituição de classe, de cultura (Villas, 2009). Os estilos, jeitos de vestir, falar e as preferências pelos espaços dentro da escola podem traduzir muito mais que as simples afinidades. Os agrupamentos sinalizam as diferenças e pressupõem uma forma de fazer resistência em um ambiente alheio às experiências e pertencimentos culturais prévios.

Talvez a admissão de que essas experiências devam estar integradas ao currículo prenuncie a valorização do potencial dessas trocas simbólicas entre os jovens e possa permitir a sustentação dessas juventudes por intermédio de redes de solidariedade que se alimentem de afetos e reconsiderem o capital simbólico (Bourdieu, 1999) desses jovens. Como nos diz Silva (1999b), as redes sociais são constituídas por indivíduos e grupos e se expressam no território por meio dos embates travados, ainda que aconteçam de forma abstrata, configurando, por vezes, um campo de batalha no qual os sentidos são disputados.

Na ampliação do acesso à escola, entra em jogo um processo de desterritorializar para que novas territorializações aconteçam, como assinalam Santos (2005) e Turra Neto (2010). Argumentamos que cada grupo tem sua dinâmica e espaços próprios (Melo, 2018). A escolha de relações de sociabilidade na escola se traduz como um prolongamento do que acontece nos territórios de pertença e é preciso se debruçar na constituição dos grupos como uma mensagem a ser decifrada.

É necessário compreender a constituição de grupos de sociabilidade na escola como anúncio de demarcação dos territórios e de empoderamento de tais, a fim de propiciar a produção de sentidos mais equivalentes, tanto no espaço educativo da escola quanto na própria organização curricular, de modo a acolher as novas correlações de forças insurgentes.

Enfim, para que as trocas sejam simbolicamente equivalentes, a escola precisa dar voz aos grupos de sociabilidade, valorizando suas referências, a fim de acolher as diversas pertencas, gerando uma economia simbólica que justifique a composição de escolha de amizades fora da bolha. A ideia do que seria uma boa escola, sustentada por nós, também é comungada por Moreira (2016) ao defender que é aquela que abre os horizontes, permitindo que os estudantes possam reconhecer seu lugar de pertença e avançar na descoberta do outro a partir das trocas, provocando-lhes uma mudança de perspectiva, como seres protagonistas. Inventariar os repertórios de significação e sistematizar práticas educativas dialógicas entre jovens permitem, ainda, que a sociabilidade seja, de fato, uma dimensão articulada ao currículo do ETIM. Enxergamos, na via da dialogicidade com os jovens, um caminho para a construção coletiva do currículo na perspectiva de uma coautoria curricular (Macedo, 2006).

Além disso, por mais sofisticados que possam ser os avanços tecnológicos, não podemos esquecer que há algo em nós que não substitui as máquinas (Boff, 2004). Segundo o Relatório da UNESCO (1998, pp. 101-102), entre as necessidades de aprendizagens apontadas para a educação do século XXI, encontra-se “aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências”. Nesse sentido, estimular a humanidade entre os jovens se torna algo essencial que nos distingue dos robôs.

Sendo assim, essas relações devem ser cultivadas para que tenhamos, no mínimo, uma convivência, o que envolve, além da relação entre os pares, ter, nos adultos/professores e na própria Instituição, uma ambiência de cuidado que zele pela dignidade humana, refletida em relações saudáveis que contemplem simples cumprimentos ou indagações do tipo: “Qual é mesmo sua dúvida?” e “Qual o seu nome?”. Se os jovens não têm nos adultos modelos, torna-se difícil a construção no grupo desses elos. O professor tem uma visão parcial dos grupos e poderá fomentar a constituição de novos vínculos. Parece ao mesmo tempo tão simples, mas o processo formativo dos professores e educadores poderá apontar para o desenvolvimento de relações mais humanizadas nas quais se aprendem com o outro, pois, afinal, como nos diz Boff (2004), é esse “cuidado essencial” que possibilita resgatar nossa humanidade.

Ainda que o presente trabalho tenha tido por recorte as juventudes, não podemos perder de vista os processos relacionais que se estabelecem na escola. Quando os educadores entendem que o

currículo deve refletir uma polifonia, os encontros acontecem. Certamente, quando os educadores alcançam o significado do seu papel enquanto possibilitadores da interculturalidade, os encontros entre os jovens serão mais previsíveis e a escola, plena de humanidade, porém nem sempre os encontros acontecem. Daí porque a produção de conhecimentos sobre currículo, juventudes e sociabilidade poderá emprestar outro tom ao estudo de uma temática tão necessária e ainda importante de ser desenvolvida que nos permita lembrar do quanto “são tão jovens” e do quanto a escola e o currículo não deveriam se estranhar diante das inúmeras demandas juvenis, mas estar abertos para inventar aproximações possíveis que tragam sentidos às juventudes. Para tanto, a escola precisa estar mais afinada com o que esperam, dispondo-se a erguer pontes que permitam as tantas travessias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramo, H. W. (1994). *Cenas juvenis*. São Paulo: Scritta/Anpocs.
- Abrantes, P. (2003). *Os Sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta.
- Afonso, A. M., & Gonzalez, M. R. (2016). Educação Profissional e Tecnológica: Análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 24(92), 719-742, Rio de Janeiro, DOI 10.1590/S0104-40362016000300009.
- Althusser, L. (1983). *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Alves, N. (2005). *Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu "uso" em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior: O caso do curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã*. Projeto incorporado ao PROCIÊNCIA, agosto. Recuperado de https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigital_Amorim2006.pdf
- Alves, N. et al. (Org.). (2002). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez.
- Alves, R. (2010). *Gaiolas ou asas*. Recuperado de <http://www.rubemalves.com.br/gaiolaseasas.htm> em 8 set. 2010.
- Amora, A. S. (2009). *Minidicionário da língua portuguesa*. (19a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Andrade, C. D. (2002). *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Andrade, C. D. (2005). *Corpo*. São Paulo: Companhia das letras.
- Andrade, C. D. (2012). *Menino Drummond*. São Paulo: Companhia das letras.
- Antunes, A. (2008, dezembro 10). *Comida*. [arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=o8OLIDD5eX8OMS>.
- Apple, M. (1970). *Relevance and curriculum: A study in phenomenological sociology of knowledge*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de Colúmbia, New York.
- Apple, M. (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Apple, M. (1995). Repensando a ideologia do currículo. In Moreira, A. F. & Silva, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Aranha, A. (2000). Treinamento profissional. In Fidalgo, F., & Machado, L. (Eds.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: NETE.
- Araújo, L. B., & Gomes, W. B. (1998). Adolescência e as expectativas em relação aos efeitos do álcool. *Psicologia: reflexão e crítica*, 11(1), 5-33, Porto Alegre. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721998000100002>
- Ariès, P. (1986). *Para uma história da adolescência*. Alter/Ego, pp. 5-16.
- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo: Território em disputa*. (5a ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Artiaga, D. M. (2015). *A articulação do ensino médio com a educação profissional no IF Sudeste MG - Campus Muriaé*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais.

- Augé, M. (1994). *Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus.
- Aurélio, B. H. (1986). *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. (2a ed. rev. aum.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Avritzer, L. (2009). Sociedade civil e participação no Brasil democrático. In Avritzer, L. (Org.). *Experiências nacionais de participação social*. (pp. 27-54). São Paulo: Cortez.
- Azevedo, O. (2018, julho 2). *No Olhar*. Episódio 3, temporada 1. [arquivo de vídeo] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JJpEOukEOOY>
- Barbosa, D. S. (2007). *“Tamo Junto e Misturado!”: Um estudo sobre sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. L. de Reto, & A. Pinheiro (Trans.). São Paulo: Edições 70 (obra original publicada em 1977).
- Barroco, S. M., & Superti, T. (2014). Vygotsky e o estudo da psicologia da arte: Contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 22-31. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/04.pdf>
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Beyer, L. & Liston, D. (1996). *The curriculum conflict: Social visions, educational agendas and progressive school reform*. New York: Teachers College Press.
- Bezerra, D. S. (2013). Ensino médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular. Natal: IFRN.
- Bobbitt, J. F. (2004). *O currículo*. Lisboa: Didática.
- Boff, L. (2004). *Saber cuidar: Ética do humano - compaixão pela Terra*. (10a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Editora Porto.
- Bourdieu, P. (1983). A juventude é apenas uma palavra. In P. Bourdieu (Org.). *Questões de sociologia*. (pp. 112-121). Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Bourdieu, P. (1999). *Escritos de Educação*. Maria Alice & Afrânio Catani (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (2007). *A economia das trocas simbólicas introdutórias*. Miceli, S. (Org.). São Paulo-SP: Perspectiva.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Calissi, L., & Silveira, R. M. (2012). *O ECA nas escolas: Perspectivas interdisciplinares*. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB.
- Canclini, N. G. (2009). *Diferentes, desiguais e desconectados: mapa da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Candau, V. M. (1997). Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In Candau, V. M. F. (Org.). *Magistério: Construção cotidiana* (pp. 237-250). Petrópolis: Vozes.

- Candau, V. M. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, 33(118), Campinas, pp. 235-250, jan.-mar. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoria crítica de La enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca.
- Cardoso, M. (2013). Feromônios. *Infoescola*. Recuperado de <https://www.infoescola.com/bioquimica/feromonios/>.
- Carvalho, J. M., Silva, S. K., Delboni, T. M., & Pais, J. M. (2013). Entre culturas, pesquisas, currículos e quotidianos: Uma conversa com José Machado Pais. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 361-374. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/carvalho-silva-delboni-pais.pdf>
- Carraher, T. N., Carraher, D. W., & Schliemann, A. D. (1988). *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez.
- Carrano, P. C. (2002). *Os jovens e a cidade: Identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas*. Rio de Janeiro: Relume Damurá FA-PERJ.
- Carrano, P. C. (2007). Educação de jovens e adultos e juventude: O desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da segunda chance. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, 1(0), 1-108, ago. 2007, NEJA-FaE-UFGM, Belo Horizonte, ISSN 1982-1514. Recuperado de http://www.reveja.com.br/revista/atual/artigos/REVEJ@_0_PauloCarrano.htm
- Carvalho, J. M., Silva, S. K., Delboni, T. M., & Pais, M. (2013). Entre culturas, pesquisas, currículos e quotidianos: uma conversa com José Machado Pais. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 361-374.
- Castelo Branco, U. V. (2012). Uma reflexão sobre desenvolvimento e aprendizagem: Contribuições para uma educação cidadã. In Calissi, L., & Silveira, R. M. (Orgs.). *O ECA nas escolas: Perspectivas interdisciplinares* (pp. 67-82). João Pessoa: Editora Universitária, UFPB.
- Cellard, A. (2014). Análise documental. In Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Lione, H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Editora.
- Chauí, M. (2003). *Convite à Filosofia*. (13a ed.). São Paulo: Ática.
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In Ramos, M., Frigotto, G., & Ciavatta, M. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições* (pp. 83-105). São Paulo: Cortez.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico: psicologia evolutiva*. (v. 1). César Coll, Jesus Palacios & Álvaro Marchesi (Orgs.). Trad.: Francisco Franke Settineri e Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cordeiro, A. F., & Buendgens, J. F. (2012). Preconceitos na escola: Sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes. In *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 45-54, São Paulo. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/05.pdf>
- Costa, A. F., Machado, F. L., & Almeida, J. F. (1990). Estudantes e amigos – Trajetórias de classe e redes de sociabilidade. In *Análise social*, (25)105-106.

- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, L. A. (1983). As escolas de aprendizes artifices e a produção manufatureira. *Revista da Faculdade de Educação da UFF*, 10(1 e 2), 53-67, Niterói-RJ.
- Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell, J. T. (Org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Dayrell, J. (2001a). A escola como um espaço sociocultural. In Dayrell, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. (pp. 136-161). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Dayrell, J. (2001b). *A música entra em cena: O rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Dayrell, J. (2002). O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 117-136. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100009>
- Dayrell, J. (2004). Juventude, grupos culturais e sociabilidade. *Anais da XXIV Reunião brasileira de antropologia*, Associação Brasileira de Antropologia, Recife, pp. 4 -17.
- Dayrell, J. (2005). Juventudes, grupos culturais e sociabilidade: Comunicação, solidariedade e democracia. *Jovens: Revista de estudos sobre juventude*, 22(9), 296-313, jan/jun, México.
- Dayrell, J. (2007). A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28 (100), 1105-1128. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>
- Deleuze, G. (1992). Controle e Devi. In *Conversações*. Peter P. (Trad.). São Paulo: Editora 34.
- Dicio. *Dicionário on-line de português*. Recuperado de <https://www.dicio.com.br/> em 7 jul. 2018.
- Dosse, F. (2007). *História do estruturalismo*. (Vol. I e II). São Paulo: EDUSC.
- Dubet, F. (1994). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J. A., & Pacheco, J. A. (Orgs.). *Fazer investigação. Contributos para elaboração de dissertação e teses*. (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?* Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Uma estratégia de formação de professores. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Falciano, B. T. (2018, maio 20). *Educação e diferenças*. [arquivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=sf1e-J_uM6g.
- Fávero, M. H. (2005). *Psicologia e conhecimento: Subsídios da psicologia e desenvolvimento para a análise do ensinar e do aprender*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Feijó, G. V., & Silva, T. F. (2017). *Ensino e pesquisa em história e humanidades nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: Desafios e perspectivas*. Glauco, F., & Thiago, F. e S. (Orgs.). (p. 290). Brasília: Ed. IFB.
- Feitosa, L. R., & Marinho-Araújo, C. (2018). O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: Contribuições da Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(2), 181-191. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000200007>.catálogo

- Ferraço, C. E. (2012). Currículos, quotidianos e culturas em narrativas e imagens. In *Espaço do Currículo*, 4(2), pp. 138-148, ISSN 1983-1579.
- Ferraço, C. E., & Carvalho, J. (Orgs.) (2013). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Vitória, ES: Nupec/UFes. Rio de Janeiro: DP et Alii.
- Flores, M. A. (2003). Investigar com os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. In *Perspectiva*, 21(2), 391-412, jul/dez. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9756>
- Fontana, R., & Cruz, M. N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico: A abordagem histórico-cultural*. São Paulo: Atual.
- Forsé, M. (1991). Les réseaux de sociabilité: Um état des lieux. In *L'Année sociologique*, 41, 247-264.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (42). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadamer, H. (1999). *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes.
- Galeano, E. (1993). *Las palabras andantes. Catálogo*. (5), Argentina, diciembre 2001. Recuperado de <https://static.telesurtv.net/filesOnRFS/news/2015/04/13/laspalabrasandantes.pdf> em 22 ago. 2019.
- Gameleira, E. F., & Moura, D. H. (2017). Ensino médio integrado: Notas críticas sobre o rumo da travessia. (2007-2016). *Anais do IV Colóquio Nacional e I Internacional – A produção do conhecimento em educação profissional*, Natal.
- Garcia, R. L., Moreira, A. F. B. (2012). Começando uma conversa sobre o currículo. In: Garcia, R. L., Moreira, A. F. B. (Orgs.). *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. 4a ed. São Paulo: Cortez, pp. 9-44.
- Gatti, B. A. (2005). *O grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro.
- Gentle, I. M. (2012). Cidadania e participação. In Calissi, L., & Silveira, R. M. (Orgs.). *O ECA nas escolas: perspectivas interdisciplinares*. (pp. 119-123). João Pessoa: Editora Universitária, UFPB.
- Geertz, C. (2003). *A interpretação das culturas*. São Paulo: LTC.
- Giddens, A. (1990). *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP.
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes.
- Goffman, E. (1993). *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Gonçalves, M. F. (1994). *Currículo oculto e culturas de aprendizagem na formação de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Goulart, I. B. (2008). *Piaget: Experiências básicas para utilização pelo professor*. (24a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, 22(2), 5, Porto Alegre.
- Houaiss, A. (2011). *Dicionário Houaiss Conciso*. São Paulo: Moderna.

- Héran, F. (1988). La sociabilité, une pratique culturelle. In *Economie et statistique*, 216, décembre. La sociabilité / Dossier: L'entée des jeunes dans la vie active. pp. 3-22. DOI 10.3406/estat.1988.5267. Recuperado de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/estat_0336-1454_1988_num_216_1_5267
- Herzberg, F. (1973). O conceito da higiene como motivação e os problemas do potencial humano no trabalho. In Hampton, D. *Conceitos de comportamento na administração*. (pp. 53-62). São Paulo: EPU.
- Hissa, C. E. (2013). *Entrenotas: Compreensões da pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2013). *Características étnicas raciais da população: Classificações e identidades*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Kayo, E. K., & Securato, J. R. (1997). Método Delphi: Fundamentos, críticas e vieses. *Cadernos de pesquisa em administração*, 1(4), 51-61.
- Kitsu, K. H., & Barroco, S. (2016). Mediação à luz da teoria histórico-cultural: Contribuições para a prática pedagógica. In Os desafios para a escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. *Caderno PDE, 1*. ISBN 978-85-8015-093-3.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision.
- Libâneo, J. C. (2000). Produção de saberes na escola: Suspeitas e apostas. In Candau, V. M. *Didática e saberes escolares* (pp. 11-45). Rio de Janeiro: DP&A.
- Lins, S. F. (2015). *Em busca da integração: A re(construção) dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de ensino médio integrado no IFPB (2004-2006)*. (Dissertação de Mestrado em História). UFPB, Paraíba, João Pessoa.
- Lisboa, C., & Koller, S. H. (2003). Amizade e vitimização: Fatores de risco e proteção no contexto do grupo de iguais. *Psico*, 34(1), pp. 57-70, PUC-RS.
- Lopes, A. C. (2008). *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Lopes, A. C. (2013). *Educação, Sociedade & Culturas*, (39), 7-23.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2002). Currículo: Debates contemporâneos. *Série cultura, memória e currículo*, v. 2. São Paulo: Cortez.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, J. T. (1997). *Tristes escolas: Práticas culturais estudantis no espaço cultural urbano*. Porto: Edições Afrontamento.
- Macedo, E. (2006). Currículo: Política, Cultura e Poder. In *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 98-113. ISSN 1645-1384. Recuperado de www.curriculosemfronteiras.org
- Macedo, E., Oliveira, I., Manhães, L. C., & Alvez, N. (2002). *Criar currículo no cotidiano*. Nilda Alves (Org.). (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Madeira, F. R. (1986). *Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: Questionando pressupostos e sugerindo pistas*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa.

- Magnani, J. G. (1996). Quando o campo é a cidade: Fazendo antropologia na metrópole. In: Magnani, J. G., & Torres, L. de L. (Orgs.). *Na metrópole: Fazendo antropologia urbana*. (pp. 12-53). São Paulo: Edusp, Fapesp.
- Magnani, J. G. (1998). *Festa no pedaço: Cultura popular e lazer na cidade*. (3a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Martins, G. A (2008). *Estudo de caso: Uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Melo, S. (2018). Espaços, lugares e diversidade cultural do currículo. In *Decisões curriculares: Ensinar e aprender na escola e na sociedade*. IV Colóquio Luso-Afro Brasileiro de Questões Curriculares. Livro do Colóquio: conferência, mesas redondas e comunicações. Resumos online, pp. 150-151. ISBN: 978989-8753-44-1.
- Merhy, E. E. (2006). Público e privado: entre aparelhos, rodas e praças. [Prefácio]. In Aciole, G. G. *A saúde no Brasil: Cartografias do público e do privado*. São Paulo: Hucitec - Campinas-Sindmed.
- Merhy, E. E. (2007). *Saúde: A Cartografia do Trabalho Vivo*. São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M. C. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. (6a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Minto, E., Pedro, C., Netto, J., Bugliani, M., & Gorayeb, R. (2006). Ensino de habilidades de vida na escola: Uma experiência com adolescentes. (pp. 561-568). *Psicologia em estudo*, Maringá.
- Moraes, J. L. (2013). *Protocolo para consulta de enfermagem no pré-natal: Construção e validação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Moreira, A. F. (2000). Currículo, utopia e pós-modernidade. In Moreira, A. F. (Org.). *Currículo: Questões atuais*. (pp. 9-28). Campinas: Papirus Editora.
- Moreira, A. F. (2002). Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, 23(79), 15-38. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300003>
- Moreira, A. F. (2016). *Afinal o que é o multiculturalismo e qual a sua importância para o ensino?* Universidade do Minho. Apresentação em Power Point.
- Moreira, A. F., & Candau, V. M. (2007). *Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Moura, D. H. (2007). Educação básica e educação profissional e tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração. In *Revista Holos*, 2(23). Recuperado de <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>
- Moura, D. H., Filho, D. L. L., & Silva, M. R. (2015). Politecnicidade e formação integral: confrontos conceituais, projetos políticos, contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 20(63), out.-dez. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313> em 1º set. 2019.
- Moura, P. V. (2012). Direitos e deveres de crianças e adolescente da escola. In Calissi, L., & Silveira, R. M. (Orgs.). *O ECA nas Escolas: Perspectivas Interdisciplinares*. João Pessoa, Secretaria de Direitos Humanos, UFPB.
- Najmanovich, D. (2001). *O sujeito encarnado: Questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A.

- Nunes, P. H. (2006). A influência dos recursos naturais no conceito de território. In *Questiones constitucionais*, 15, 69-112. Recuperado de <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/cuestioneconstitucionales/article/view/5771/7598>
- Oliveira, F. (2004). Ser negro no Brasil: Alcances e limites. *Estudos Avançados*, 18(50), 57-60. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100006>
- Oliveira, M. S. (2006). *Autocuidado da mulher na reabilitação da mastectomia: Estudo de aparência e conteúdo de uma tecnologia educativa*. 2006. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- OPAS/OMS. (2018). Organização Pan-Americana de Saúde / Organização Mundial de Saúde. Folha informativa - Saúde Mental dos Adolescentes. Recuperado de <http://www.paho.org>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (2004). *Políticas públicas de/para/com as juventudes*. Brasília: UNESCO.
- Organização Mundial da Saúde. (2002). *Relatório Mundial da Saúde: Saúde mental: nova concepção, nova esperança*. Lisboa: Ministério da Saúde, Direção Geral da Saúde. Recuperado em 15 ago. 2002 de <http://www.who.int./whr>
- Pacheco, E. (Org.). (2011). *Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Editora Moderna. ISBN 978-85-16-07375-6.
- Pacheco, E., & Resende, C. (2009). Institutos Federais: Um futuro por amar. In *Institutos Federais: Comentários e reflexões*. Silva, C. J. (Org.). (p. 70). Natal: IFRN.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2013). *Revista e Curriculum*, 11(1), São Paulo, ISSN: 1809-3876. Recuperado de <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Roldão, M. C., Estrela, M. T. (Org.). *Estudos de currículo*. Porto: Porto Editora, pp. 57-88.
- Pais, J. M. (1990). Lazeres e sociabilidades juvenis – Um ensaio de análise etnográfica. In *Análise Social*, XXV, 108-109, Lisboa.
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscoites. Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.
- Pais, J. M. (2002). *Sociologia da vida quotidiana*. Teorias, métodos e estudos de caso. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais/ICS.
- Pais, J. M. (2003). *Culturas Juvenis: Temas Portugueses*. Imprensa Nacional. Lisboa: Casa da Moeda.
- Pais, J. M. (2006). Buscas de Si: Expressividades e Identidade Juvenis. In Mendes de Almeida, M. I. & Eugênio, F. (Orgs.). *Culturas jovens: Mapas de afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Park, M. B., Fernandes, R. S., Carnicel, A. (2007). (Orgs.). *Palavras-chave em educação não formal*. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas: UNICAMP.

- Patto, M. H. (1981). *Introdução à psicologia escolar*. Queiroz: São Paulo.
- Patto, M. H. (1996). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pélibart, P. P. (2011). *Vida capital: Ensaio da biopolítica*. São Paulo: Iluminuras.
- Pereira, F., & Garcia, A. (2007). Amizade e escolha profissional: Influência ou cooperação? *Revista brasileira de orientação profissional*, 8(1), 71-76, Ribeirão Preto.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Portugal: Porto.
- Portugal. (2017). Conselho Nacional de Educação (CNE). Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I., Gregório, M. C., Félix, F., Perdigão, R., Ferreira, S. (Assessoria Técnica e Científica do CNE) & Almeida, S. (Projeto Curriculum Monitor | CICS.NOVA | FCSH-UNL). *Organização escolar: o tempo*. Edição Eletrónica: Lisboa. Recuperado de [https://www.spgl.pt/Media/Default/Info/19000/400/30/7/Organizacao_Escolar_O_Tempo%20\(1\).pdf](https://www.spgl.pt/Media/Default/Info/19000/400/30/7/Organizacao_Escolar_O_Tempo%20(1).pdf).
- Pyro, R. (2007). *Amiz@des.com: Amizade e adolescência na era da internet*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995/2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (4a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Rivière, P. (1985). *El Proceso Grupal. Del psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rosa, G. (1988). *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt.
- Russo, R. (2012, março 23). *Tempo Perdido*. [arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZUbJn71lmLM> em 16 dez. 2019.
- Sacristán, J. G. (1998). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sacristán, J. G. (2003). *O aluno como invenção*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2005). *O aluno como invenção*. Moraes, D. (Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G. (2012). O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In Garcia, R., & Moreira, Barbosa, A. F. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incerteza e desafios*. (pp. 45-87). São Paulo: Cortez.
- Sacristán, J. G. (Org.) (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Salles, L. M., & Silva, J. M. de P. (2008). Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: Algumas reflexões. *Revista Cadernos de Educação*, 1(30), 149-166.
- Santomé, J. T. (2013). Currículo, justiça e inclusão. In Sacristán, J. G. (2013) *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Santos, B. S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova*, (48), São Paulo, pp. 11-32.

- Santos, B. S. (1999). Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (54), pp. 197-215.
- Santos, F. R. (1994). *Amigos y redes sociales: Elementos para una sociología de la amistad*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Santos, J. M., & Oliveira, M. B. (2013). Políticas Curriculares no Ensino Médio: Ressignificações no contexto escolar. In *Currículo sem fronteiras*, 13(3), 497-513.
- Santos, M. (2005). Uso do território. In Santos, M., Souza, M. A., & Silveira, M. L. (Orgs.). *Território, globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec.
- Santos, M. (2011). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência Universal*. (20a ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Saviani, D. (1984). *Escola e Democracia*. (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Silva, A. P. (2014). *Organização curricular do Ensino Fundamental e prática pedagógica com alunos do 5º ano em uma escola pública de Salvador, na Bahia, Brasil*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Braga.
- Silva, M. A. (2006). Currículo para além da pós-modernidade. In *Anais da 29ª Reunião da Associação Nacional dos Pós-graduados e Pesquisa em Educação*, Caxambu.
- Silva, S. M. (2011). *Da casa da juventude aos confins do mundo: Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Afrontamento.
- Silva, T. T. (1999a). *Teorias do currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. T. (1999b). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: Silva, T. da, Moreira, A. F. (Org.). *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 184-202.
- Silva, T. T. (2005a). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. (2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. (2005b). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Simmel, G. (2006). *Questões fundamentais da sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Sousa, J. C. (2012). *Os preconceitos que permeiam a arte e o ensino de arte*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Curso de Artes Plásticas, Universidade de Brasília, Brasília.
- Souza, M. A. (2004). Uso do território e saúde: Refletindo sobre “municípios saudáveis”. In Seperandio, A. M. (Org.). *O processo de construção da rede de municípios potencialmente saudáveis* (pp. 55-77). Campinas: IPES.
- Sposito, M. P. (1997). Estudos sobre juventude em educação. In *Revista Brasileira de Educação*. Número especial: Juventude e Contemporaneidade, ANPED, São Paulo, 5-6, 37-52.
- Sposito, M. P. (2005). Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In Abramo, H. & Branco, P. P. (Org.) *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional* (pp. 87-18). São Paulo: Instituto Cidadania – Fundação Perseu Abramo.
- Sposito, M. P., & Carrano, P. C. (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 16-39.

- Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.
- Turra Neto, N. (2010). Geografia das juventudes: Uma pauta de pesquisa. In Pereira, S. R., Costa, B. P., & Souza, E. B. (Orgs.). *Teorias e práticas territoriais: Análises espaços temporais*. (pp. 85-97). São Paulo: Expressão Popular.
- Tyler, R. (1949). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Uchoa, A. C. et al. (2008). Utilizando técnicas de consenso: Potencialidades e limites na avaliação da informação em saúde. In Hartz, Z.; Felizberto, E., & Silva, L. M. (Eds.). *Meta avaliação da Atenção Básica em Saúde: Teoria e prática*. (pp. 253- 282). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Vianna, H. M. (2007). *Pesquisa em educação: A observação*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Villas, S. (2009). *Formas de sociabilidade entre alunos de uma escola de ensino médio/técnico*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins.
- Vygotsky, L. S. (1999). *A psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2003). *A Formação social da mente*. (6a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Walther, A., Hejl, G. M., & Jensen, T. (2002). *Youth transitions, youth policy and participation*. State of the art report (working paper 1). Retrieved from <http://www.irisegris.de/yoyo/pdf/YoyoWP1StateofArt.pdf>
- Weiszflog, W. (2004). *Michaelis. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos.
- Williamson, M. Y. (1981). *Research methodology and its application to nursing*. New York: Jonh Wiley & Son.
- Willis, P. (1991). *Aprendendo a ser trabalhador: Escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Wright, J. T., & Giovino, R. A. (2000). Uma ferramenta de apoio ao planejamento prospectivo. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 1(12).
- Xavier, M. L. (2014). A Construção da Categoria Social Aluno: Aprendizagens, socialização e disciplinamento em questão. In *Currículo sem fronteiras*, 14(2), 97-108.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. (3a ed.). Porto Alegre: Editora Bookman.
- Young, M. (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, 28(101), 1287-1302, Campinas. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Zenaide, M. N. (1988). Conflitos, educação e cidadania: Natureza, formas, dinâmica e gestão. In Calissi, L., Silveira, R. M. (Orgs.). *O ECA nas escolas: Perspectivas interdisciplinares*. (p. 156-176). João Pessoa: Editora Universitária, UFPB.
- Zibas, D. (2009). *O ensino médio e a reforma da educação, da escola, e das políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS NACIONAIS E INSTITUCIONAIS

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA*. Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm
- Brasil. (1996a). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DOU, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2017.
- Brasil. (1996b). *Parecer nº 30/1996*. Redação final do substitutivo do Senado ao Projeto de Lei Câmara nº 101 de 1993 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Senado Federal, Brasília.
- Brasil. (1997). *Decreto nº 2.208*, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U., Brasília, 18 abr. 1997.
- Brasil. (2004a). *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. D.O.U., Brasília, 26 jul. 2004. Recuperado de https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_5154-2004.pdf em 5 ago. 2017.
- Brasil. (2004b). *Parecer CNE/CEB nº 39/2004*. Trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. Brasília, 2012.
- Brasil. (2005). *Política nacional de assistência social PNAS/2004: Norma operacional básica – NOB/SUAS*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome.
- Brasil. (2006). *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*. Ministério da Educação. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert.
- Brasil. (2007). *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos_documento_.pdf em 5 ago. 2017.
- Brasil. (2008a). *Lei nº 11.741*, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
- Brasil. (2008b). *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm
- Brasil. (2010a). *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192

- Brasil. (2010b). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. B823. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (ver. e atual.)*. Brasília: SEDH/PR. Recuperado de www.pndh3.sdh.gov.br/portal/sistema/sobre-o-pndh3
- Brasil. (2012a). Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n° 11*, de 9 de maio de 2012. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: 2012. O Ensino Médio. D. O. U., Brasília, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20.
- Brasil. (2012b). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n° 2*, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. D. O. U., Brasília, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20.
- Brasil. (2012c). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n° 6*, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília.
- Brasil. (2012d). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução n° 466*, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União.
- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2014). *Lei n° 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências. DOU, Brasília, 26 jun. 2014.
- Brasil. (2016). *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. (3a ed.). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, Brasília, DF.
- Brasil. (2017). *Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Conversão da Medida Provisória n° 746, de 2016. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
- Brasil. (2018). *Fórum de Dirigentes de Ensino*. Diretrizes indutoras para oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação profissional, científica e tecnológica.
- Conselho Federal de Psicologia. (2008). *O ano da psicologia na educação*. Textos geradores. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- IFPB. (2009). Coordenação de Curso Técnico Integrado em Eletrônica. *Proposta do curso técnico integrado em Eletrônica*, fevereiro.
- IFPB. (2010). *Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB - PDI 2010-2014*.
- IFPB. (2011). *Regulamento Disciplinar dos Cursos Técnicos Integrados*. Aprovado pela Resolução n° 122/2011-CS, de 5 de dezembro de 2011.

IFPB. (2014a). *Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB - PDI 2015-2019*.

IFPB. (2014b). *Projeto Político Pedagógico*.

IFPB/CONSUPER. (2014c). *Regulamento Didático dos Cursos Técnicos Integrados*. Aprovado pela Resolução nº 227/2014-CS, de 10 de outubro de 2014.

IFPB. (2015). Coordenação de Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical. *Proposta do curso técnico integrado em Instrumento Musical*, setembro.

IFPB. (2017). *Resolução nº 153-CS*, de 17 de novembro de 2017. Dispõe sobre o Regulamento do Conselho de Classe dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

IFPB. (2018). *Resolução ad referendum nº 25, de junho de 2018*. Dispõe sobre a aprovação da reformulação da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Recuperado em 17 jan. 2018 de <http://www.ifpb.edu.br/orgaocolegiados/consuper/resolucoes/Ano%202018/adreferendum/resolucao-no-25>.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE COLETA – ENTREVISTA PARA O GRUPO FOCAL

Pesquisa: O Currículo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: Experiências de Sociabilidade das Juventudes numa Instituição de Educação Profissional da Paraíba no Brasil

Data: ____/____/____

Nº: _____

Opção pelo ETIM e motivação para o Curso
1. Como se deu a sua escolha para fazer o ETIM? Foi por opção própria ou não? Por quê?
2. Você se sente motivado a vir à escola? Se sim, por quê? Se não, por quê?
A vivência na sala de aula
3. Você se sente motivado a estar na sala de aula? Se sim, por quê? Se não, por quê?
A vivência externa à sala de aula
4. Há algum momento em que não está na sala de aula? Se sim, poderia dizer qual(is) lugar(es) é(são) esse(s)? E o que faz nesse(s) lugar(es)? Em qual(is) dele(s) prefere ficar e por quê?
Tempos livres
5. Como você costuma ocupar seu tempo livre na escola?
Vivências da sociabilidade
6. Como são suas experiências de sociabilidade no seu dia a dia na escola?
7. Como são suas experiências de sociabilidade na escola?
8. Tem amigos aqui na escola? Quem são?
9. O que acha sobre ter amigos na escola? Em sua opinião, os amigos contribuem ou não com a sua formação? Comente sobre isso.
A sociabilidade e o currículo
10. Como você acredita que deva ser o currículo da Formação Curricular Técnica Integrada ao Ensino Médio?
11. Você considera que as suas experiências de sociabilidade vivenciadas no cotidiano da escola são valorizadas pelo currículo do ETIM?

APÊNDICE 2 – MODELO DE ROTEIRO PARA ENTREVISTA DO GRUPO FOCAL NA PRIMEIRA RODADA DA PESQUISA DELPHI - INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO PARA ESPECIALISTAS (Adaptado de Oliveira, 2006)

Data: ____/____/____

Nº: ____

Pesquisa: O Currículo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: Experiências de Sociabilidade das Juventudes numa Instituição de Educação Profissional da Paraíba no Brasil

Parte I - Identificação

Nome do especialista: _____

Profissão: _____

Tempo de formação: _____

Área de Trabalho: _____

Instituição: _____

Função/cargo na Instituição: _____

Tempo de trabalho na área: _____

Titulação: () Especialização () Mestrado () Doutorado

Especificar: _____

Tema de trabalho de conclusão (Especialização/Dissertação/Tese): _____

Publicação de pesquisa envolvendo a temática:

() Juventudes () Cultura () Currículo () Sociabilidade () Outros. Especificar:

Parte II – Instruções

Por gentileza, leia minuciosamente o Roteiro para o Grupo Focal proposto. Em seguida, analise o instrumento, assinalando com um X a resposta que melhor represente seu grau de concordância ou não com cada item proposto, conforme tabela abaixo:

1	Não concordo totalmente
2	Não concordo parcialmente
3	Indiferente
4	Concordo parcialmente
5	Concordo totalmente

Para as opções 1 e 2, por favor, descreva o motivo pelo qual considerou essa opção no espaço destinado após o item.

1. Quanto aos Objetivos – refere-se aos objetivos que se deseja atingir com a utilização do Roteiro.

Opção pelo ETIM e motivação para o curso					
1. Como se deu a sua escolha para fazer o ETIM? Foi por opção própria ou não? Por quê?	1	2	3	4	5
2. Você se sente motivado a vir à escola? Se sim, por quê? Se não, por quê?	1	2	3	4	5
A vivência na sala de aula					
3. Você se sente motivado a estar na sala de aula? Se sim, por quê? Se não, por quê?	1	2	3	4	5
A vivência externa à sala de aula					
4. Há algum momento em que não está na sala de aula? Se sim, poderia dizer qual(is) lugar(es) é(são) esse(s)? E o que faz nesse(s) lugar(es)? Em qual(is) dele(s) prefere ficar e por quê?	1	2	3	4	5
Tempos livres					
5. Como você costuma ocupar seu tempo livre na escola?	1	2	3	4	5
Vivências da sociabilidade					
6. Como são suas experiências de sociabilidade no seu dia a dia na escola?	1	2	3	4	5
7. Como são suas experiências de sociabilidade na escola?	1	2	3	4	5
8. Tem amigos aqui na escola? Quem são?	1	2	3	4	5
9. O que acha sobre ter amigos na escola? Em sua opinião, os amigos contribuem ou não com a sua	1	2	3	4	5

formação? Comente sobre isso.					
A sociabilidade e o currículo					
10. Como você acredita que deva ser o currículo da Formação Curricular Técnica Integrada ao Ensino Médio?	1	2	3	4	5
11. Você considera que as suas experiências de sociabilidade vivenciadas no cotidiano da escola são valorizadas pelo currículo do ETIM?	1	2	3	4	5

Para comentários e sugestões, favor utilizar o verso da folha.

Agradecemos sua valiosa contribuição!

APÊNDICE 3 – CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DE JUÍZES NA ÁREA DE JUVENTUDE, SOCIABILIDADE E CURRÍCULO

Critérios	Pontuação
Ser doutor em Educação, Psicologia ou Sociologia e ter desenvolvido tese na área de interesse*	4
Ser mestre em Educação, Psicologia ou Sociologia e ter desenvolvido dissertação na área de interesse*	3
Ter um grau mínimo de especialização em Juventudes, Sociabilidade e Currículo	2
Ter experiência de ensino de, no mínimo, três anos na área de interesse*	2
Ter, no mínimo, três anos de experiência na área de interesse*	3
Ter apresentado monografia de graduação envolvendo a área de interesse*	1
Ter trabalho científico envolvendo a área de interesse*	1

Participar de grupos de pesquisa/projetos na área de interesse*	1
---	---

Fonte: adaptado de Moraes (2013).

*Área de interesse: Juventudes, Sociabilidade e Currículo

APÊNDICE 4 – CARTA CONVITE PARA JÚRI DE ESPECIALISTAS

Pesquisa: O Currículo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: Experiências de Sociabilidade das Juventudes numa Instituição de Educação Profissional da Paraíba no Brasil

Prezado(a),

Eu me chamo Sylvana Cláudia de Figueiredo Melo, sou psicóloga e estou desenvolvendo o projeto de pesquisa de doutoramento intitulado “O Currículo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: Experiências de Sociabilidade das Juventudes numa Instituição de Educação Profissional da Paraíba no Brasil. Gostaria de solicitar a sua contribuição como especialista na área temática de juventude, sociabilidade e currículo no que diz respeito à apreciação do Roteiro de Entrevistas para o Grupo Focal quanto ao conteúdo das questões e à viabilidade de aplicação. Poderá colaborar também por intermédio de observações, sugestões e alterações se assim julgar necessário. Caso se disponha a participar, enviarei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Juízes), as orientações quanto à avaliação do instrumento e o instrumento propriamente dito.

Aguardo a sua resposta e, desde já, agradeço a valiosa colaboração, oportunidade em que me coloco disponível para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Sylvana Cláudia de Figueiredo Melo

Telefone: +55 (83) 99852-2805

E-mail: sylvanacfmelo@gmail.com

APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Juízes)

Pesquisa: O Currículo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: Experiências de Sociabilidade das Juventudes numa Instituição de Educação Profissional da Paraíba no Brasil

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar de um Júri de Especialistas para validar um dos instrumentos de pesquisa da investigação intitulada: O Currículo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: Experiências de Sociabilidade das Juventudes numa Instituição de Educação Profissional da Paraíba no Brasil.

A investigação tem por objetivo geral investigar a articulação existente entre as experiências de sociabilidade dos jovens estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM) no cotidiano de uma Instituição de Educação Profissional da Paraíba, no Brasil, e o currículo dessa formação.

Gostaria que pudesse integrar esse Júri de Especialistas com o intuito de validar o Roteiro de Entrevistas para Grupo Focal dessa pesquisa. Sua escolha enquanto especialista para participar desse processo de validação justifica-se mediante a sua vasta experiência acerca da temática da sociabilidade, da juventude e da educação.

Caso aceite participar, solicito que assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Juízes), em seguida, faça a leitura do instrumento - Roteiro de Entrevistas para o Grupo Focal e preencha o instrumento de avaliação. Deverá escanear todos esses documentos e enviá-los para o e-mail sylvanacfmelo@gmail.com.

A pesquisa trará o mínimo de prejuízo, dano ou transtorno para aqueles que participarem, entretanto, caso haja algum desconforto, a pesquisadora estará preparada para solucioná-lo. Todas as informações obtidas nesse estudo serão utilizadas, inicialmente, na elaboração da pesquisa, sem divulgação das informações nela coletadas. Vale ressaltar que sua participação é voluntária e o(a) Sr.(a) poderá, a qualquer momento, deixar de participar, sem qualquer prejuízo ou dano. Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e veicular os resultados em artigos científicos e revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sempre resguardando sua identificação.

Os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa e terão liberdade para não participarem quando não julgarem mais conveniente. O contato poderá ser feito com a pesquisadora Sylvana Cláudia de Figueiredo Melo pelo email: sylvanacfmelo@gmail.com e pelo celular +55 (83) 99852-2805.

Eu, _____, tendo sido esclarecido(a) a respeito da pesquisa, aceito participar voluntariamente do Júri de Especialistas para validação de instrumento de coleta.

João Pessoa, ____/____/2017.

Assinatura do Participante

Sylvana Cláudia de Figueiredo Melo (Pesquisadora)

APÊNDICE 6 – ROTEIRO DE COLETA – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

I – Objetivos da investigação

Objetivo geral:

Investigar a articulação existente entre as experiências de sociabilidade dos jovens estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM) em uma Instituição de Educação Profissional da Paraíba e o currículo dessa formação.

Objetivos específicos:

1. Identificar as experiências de sociabilidade observada entre os jovens estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM) no cotidiano de uma Instituição de Educação Profissional da Paraíba no Brasil.
2. Analisar as experiências de sociabilidade relatadas por jovens estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM) no cotidiano de uma Instituição de Educação Profissional da Paraíba no Brasil, na perspectiva juvenil.
3. Analisar como o currículo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM), em seus documentos oficiais, nacionais e institucionais, preconiza a formação de jovens estudantes para a sociabilidade, em uma Instituição de Educação Profissional da Paraíba no Brasil.

II – Objetivo do Protocolo de Observação

Criar norteadores que ajudem a orientar o olhar da investigadora para as experiências de sociabilidade das juventudes do ETIM na Instituição de Educação Profissional em estudo.

Nº do Registro: _____

Data: ____/____/____ Hora: ____h____

Nº	Tempo- espaços	Descrição do contexto	Perguntas norteadoras	Registro sumário das observações
1.	Tempo- espaço de entrada	1.1 Recepção Hall de entrada da Instituição. Espaço disposto na entrada após a guarita. Composição: espaço de 110 m ² , com sofás, cadeiras e pontos de internet.	<p>Descrição</p> <p>Que espaço é esse?</p> <p>Quais as características desse espaço?</p> <p>Quem permanece nesses espaços?</p> <p>Essa entrada é permanentemente ocupada?</p> <p>Há momentos que não?</p> <p>O que fazem?</p> <p>Fazem juntos ou com interação?</p> <p>Dormem ou estão acordados?</p> <p>Quem dorme?</p> <p>O que conversam?</p> <p>Qual a recorrência?</p> <p>São os mesmos estudantes que frequentam?</p> <p>Quem permanece na entrada mesmo depois de começarem as aulas?</p> <p>Algum adulto interage?</p> <p>Há professores?</p> <p>Como são as interações?</p> <p>Saem da escola? Apelidos?</p> <p>Há grupos? Ou estudantes isolados?</p> <p>Que grupos frequentam?</p> <p>Por quanto tempo?</p> <p>Quem frequenta esses espaços?</p> <p>Alunos com bolsa? Alunos sem bolsa? Só os com bolsas?</p> <p>Alguém os procura nesses lugares?</p> <p>Qual a postura corporal nesses espaços?</p> <p>Os estudantes que frequentam esse espaço se</p>	

			encontram em aulas?	
2.	“Tempos livres”	2.1 Pátio: área coberta, espaço retangular e aberto, perfazendo 440 m².	<p>Descrição.</p> <p>Que espaço é esse?</p> <p>Quais as características desse espaço?</p> <p>Quem permanece nesse espaço?</p> <p>Esse espaço é permanentemente ocupado?</p> <p>Há momentos que não? O que fazem?</p> <p>Fazem juntos ou com interação?</p> <p>Dormem ou estão acordados?</p> <p>Quem dorme?</p> <p>O que conversam?</p> <p>Qual a recorrência?</p> <p>São os mesmos estudantes que frequentam?</p> <p>Quem permanece no pátio mesmo depois de começarem as aulas?</p> <p>Algum adulto interage?</p> <p>Há professores?</p> <p>Como são as interações?</p> <p>Saem da escola? Apelidos?</p> <p>Há grupos? Ou estudantes isolados?</p> <p>Que grupos frequentam?</p> <p>Por quanto tempo?</p> <p>Quem frequenta esses espaços?</p> <p>Alunos com bolsa? Alunos sem bolsa? Só os com bolsas?</p> <p>Alguém os procura nesses lugares?</p> <p>Qual a postura corporal nesses espaços?</p> <p>Os estudantes que frequentam esse espaço se encontram em aulas?</p>	

APÊNDICE 7 – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR DE IDADE

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa: O Currículo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: Experiências de Sociabilidade das Juventudes numa Instituição de Educação Profissional da Paraíba no Brasil.

Nessa pesquisa, pretendemos saber como a proposta de currículo oficial, voltada para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (ETIM), tem a ver com as suas experiências de sociabilidade, enquanto jovem estudante, em um contexto educativo. A pesquisa pretende contribuir para que o ETIM reflita as “juventudes” do IFPB, expressando suas experiências de sociabilidade, no contexto educativo, de modo a ficar em sintonia com as políticas públicas. Caso você aceite participar da pesquisa e tenha a autorização de seus responsáveis, receberá um comunicado indicando as atividades e os respectivos locais e horários em que irá participar.

Adotaremos na pesquisa o seguinte procedimento: Grupo Focal, que se constitui em um momento coletivo no qual você poderá compartilhar no grupo suas experiências de sociabilidade, por intermédio de um roteiro que guiará a conversa. Destinaremos depois um local e horário específico para essa atividade. As entrevistas serão gravadas. Para essa atividade, será destinado um tempo de duas horas aproximadamente.

Como você é menor de idade, sua participação nessa pesquisa precisa ser autorizada por seu responsável, que deverá autorizar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em relação a dúvidas que tenha sobre qualquer aspecto. A qualquer momento, estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação também a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. De toda forma, a pesquisadora irá manter o sigilo em relação à sua identidade. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos, no entanto, se, ao longo de sua participação, você se sentir desconfortável em falar sobre suas experiências, poderá comentar mais sobre esses incômodos, tentando entender o que se passa ou ainda interromper sua participação na pesquisa, sem nenhum problema.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou material que indique a sua participação não será liberado. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Este Termo de Assentimento do Menor de Idade encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Atentaremos também para os aspectos éticos, preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações, e o(a) meu(minha) responsável poderá modificar a

decisão quanto à minha participação se assim o desejar. Tendo o consentimento do(a) meu(minha) responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa.

João Pessoa-PB, _____ de junho de 2017.

Assinatura do(a) Responsável pelo Menor de Idade

Assinatura da Pesquisadora

Nome da pesquisadora responsável: Sylvana Cláudia de Figueiredo Melo
Endereço institucional: Avenida 1º de Maio, 720 – Jaguaribe – João Pessoa-PB
CEP: 58015-4355 - Telefone: (83) 3612-1200 - Email: sylvanamelo@ifpb.edu.br

APÊNDICE 8 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(direcionado aos pais e/ou responsáveis de menores de 18 anos)

O(a) estudante _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: O Currículo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: Experiências de Sociabilidade das juventudes numa Instituição de Educação Profissional da Paraíba no Brasil.

Pretendemos saber como a proposta de currículo oficial voltada para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (ETIM) se articula com as experiências de sociabilidade dos jovens estudantes no contexto educativo.

Caso o(a) Senhor(a) permita a participação do(a) estudante pelo(a) qual é responsável e a gravação das entrevistas, assine este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais e/ou Responsáveis, autorizando-o(a). Após a autorização, o(a) participante receberá um comunicado indicando as atividades e os respectivos locais e horários em que irá participar.

Adotaremos, na pesquisa, o seguinte procedimento: Grupo Focal, momento coletivo em que os jovens estudantes terão que compartilhar as próprias experiências sobre a sociabilidade no grupo, com a mediação do grupo. Para essa atividade, será destinado um tempo de duas horas aproximadamente. Indicaremos, posteriormente, uma sala e horários específicos para a realização dessa atividade.

Em resumo, a participação do(a) estudante sob sua responsabilidade nessa pesquisa não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele(a) será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O(A) Sr.(a), como responsável pelo(a) estudante menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento. A participação dele(a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer

penalidade ou modificação na forma de ser atendido(a) pela pesquisadora, que irá tratar a identidade do(a) menor com o devido sigilo profissional.

O(A) estudante não será identificado(a) em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos, relativos a algum incômodo em ter que narrar as experiências. Se, porventura, em qualquer das etapas, o(a) estudante sob sua responsabilidade sentir-se desconfortável, poderá interromper a participação na pesquisa.

Teremos o devido cuidado para não revelar o nome ou material que indique a participação do(a) menor. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por cinco anos e, após esse tempo, destruídos. Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao(à) Senhor(a). A pesquisadora tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde). As informações somente serão utilizadas para fins acadêmicos e científicos. Atentaremos também para os aspectos éticos, preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, responsável pelo(a) estudante/menor _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do(a) menor sob minha responsabilidade de participar se assim o desejar. Recebi uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

João Pessoa-PB, _____ de junho de 2017.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do(a) Responsável pelo(a)
Menor de Idade

Nome da pesquisadora responsável: Sylvana Cláudia de Figueiredo Melo
Endereço institucional: Avenida 1º de Maio, 720 – Jaguaribe – João Pessoa-PB
CEP: 58015-4355 - Telefone: (83) 3612-1200 - Email: sylvanamelo@ifpb.edu.br

Para recurso ou reclamações do participante da pesquisa:
Comitê de Ética em Pesquisa CEP/IFPB – Reitoria
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB
Av. João da Mata, nº 256 – Jaguaribe – Edifício Coriolano de Medeiro
CEP 58.015-020 – João Pessoa/PB – Telefone: +55 (83) 3612-9725

APÊNDICE 9 – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. Sexo

Feminino () Masculino ()

2. Gênero

Deseja informar o gênero?

Se sim, qual? _____

3. Estado civil:

Solteiro () Casado () União estável () Mora junto ()

4. Raça:

Cor branca () Cor preta () Cor amarela () Raça/etnia indígena ()

5. Mora sozinho? Sim () Não ()

6. Bairro de procedência: _____

7. Renda familiar:

() Menos de um salário mínimo

() Até um salário mínimo

() Dois salários mínimos

() Três salários mínimos

() De três a cinco salários mínimos

() a partir de cinco salários mínimos

Para recurso ou reclamações do participante da pesquisa:
Comitê de Ética em Pesquisa CEP/IFPB – Reitoria
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB
Av. João da Mata, nº 256 – Jaguaribe – Edifício Coriolano de Medeiro
CEP: 58.015-020 – João Pessoa/PB – Telefone: +55 (83) 3612-9725

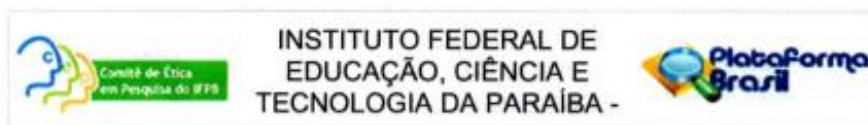
ANEXOS

ANEXO 1 – ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O CURRÍCULO DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS DE SOCIABILIDADE DAS JUVENTUDES NUMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA PARAÍBA NO BRASIL.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 24			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Sylvana Cláudia de Figueiredo Melo			
6. CPF: 422.513.974-34	7. Endereço (Rua, n.º): MARIO BATISTA JUNIOR, 55 MIRAMAR apt 905 JOAO PESSOA PARAIBA 58043130		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (83) 8761-4496	10. Outro Telefone:	11. Email: scf21melo@outlook.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>12 / 07 / 2017</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB		13. CNPJ: 10.783.898/0001-75	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (83) 3208-3032	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>NEILOR CESAR DOS SANTOS</u> CPF: <u>471.688.544-53</u>			
Cargo/Função: <u>DIRETOR GERAL</u>			
Data: <u>17, 07, 2017</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.		Neilor Cesar dos Santos Diretor Geral IFPB - Campus João Pessoa	

ANEXO 2 – FOLHA DE ROSTO (SUBMISSÃO DO PROJETO À PLATAFORMA BRASIL)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O CURRÍCULO DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS DE SOCIABILIDADE DAS JUVENTUDES NUMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA PARAÍBA NO BRASIL

Pesquisador: Sylvana Cláudia de Figueiredo Melo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71521517.4.0000.5185

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.191.361

Apresentação do Projeto:

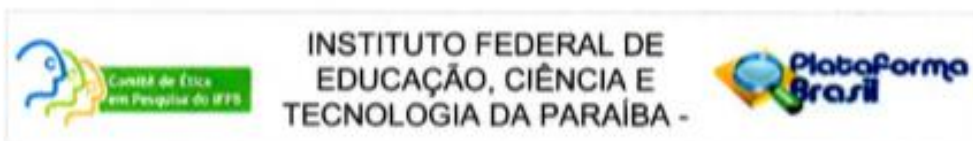
Nas palavras da pesquisadora responsável "trata-se de um estudo que se ancora nos princípios da abordagem qualitativa, assumindo características de um estudo de caso. Pretende-se investigar como a proposta de currículo, voltada para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (ETIM), articular-se com as experiências de sociabilidade dos(as) jovens educandos(as), no cotidiano de uma dada instituição de Educação Profissional. A população de jovens estudada contemplará um recorte de gênero e raça dos educandos. Os jovens devem estar matriculados em um dos cursos do ETIM, cursando o 2º ou 3º anos e serem pré-selecionados e assistidos pelo Programa de Assistência Estudantil (CAEST), da instituição de Educação Profissional, locus desse estudo. As técnicas de coleta". Pretende-se obter a participação de 24 discentes voluntários que se enquadrem nos critérios de inclusão.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Investigar a articulação existente entre as experiências de sociabilidade dos jovens estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM), no cotidiano de uma Instituição de Educação Profissional da Paraíba, no Brasil e o currículo dessa formação.

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe
Bairro: Jaguaribe **CEP:** 58.015-020
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 2.191.361

Objetivos Secundários:

- Identificar as experiências de sociabilidade observada entre os jovens estudantes, do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM), no cotidiano de uma Instituição de Educação Profissional da Paraíba no Brasil;
- Analisar as experiências de sociabilidade relatadas por jovens estudantes do ETIM no cotidiano de uma Instituição de Educação Profissional da Paraíba no Brasil, na perspectiva juvenil;
- Analisar como o currículo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, em seus documentos oficiais, nacionais e institucionais, preconiza a formação de jovens estudantes para a sociabilidade, numa instituição de Educação Profissional da Paraíba no Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

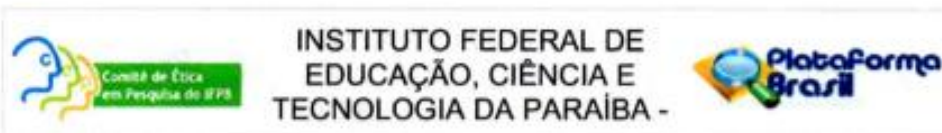
Quanto aos riscos a pesquisadora responsável informa:

"A pesquisa trará o mínimo de prejuízo, dano ou transtorno para aqueles que participarem, entretanto, caso haja algum desconforto, o pesquisador estará preparado para solucioná-lo. Todas as informações obtidas neste estudo serão utilizadas, inicialmente, na elaboração da pesquisa, sem divulgação das informações nela coletadas. Vale ressaltar que a participação dos jovens estudantes é voluntária e o participante poderá, a qualquer momento, desistir da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou dano. A pesquisadora compromete-se a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e veicular os resultados em artigos científicos e revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sempre resguardando sua identificação. Os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa e terão liberdade para não participarem quando não julgarem mais conveniente. Apesar dos riscos mínimos, pretende-se em todas as etapas resguardar o sigilo das informações e o anonimato, conforme as considerações éticas preconizadas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/12, que trata da pesquisa com seres humanos, Parecer 185.973/12 do Brasil e as recomendações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Brasil (1990), enquanto marco legal e regulatório que resguarda os direitos e deveres desse segmento".

No tocante aos benefícios, a pesquisadora responsável tem a expectativa que "indiretamente, os participantes estarão contribuindo para a análise da formação do ETIM, a partir da perspectiva juvenil, podendo usufruir com os desdobramentos desse estudo de um percurso formativo que contemple suas necessidades, enquanto jovem estudante. Além de que a mera participação na pesquisa, agrega valor ao processo formativo".

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe
Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3812-9725 E-mail: eticampesquisa@ifpb.edu.br

Página 02 de 05



Continuação do Parecer: 2.191.361

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante, por tratar de um tema extremamente importante que é a educação profissional em nível técnico integrada ao ensino médio, sobretudo, pelas mudanças que estão sendo implementadas nesta modalidade de ensino.

No tocante aos preceitos éticos, se observa que a pesquisadora responsável pretende desenvolver o estudo em acordo com o que estabelece a resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Quanto aos termos de apresentação obrigatória:

- Folha de rosto devidamente preenchida e assinada pela pesquisadora responsável e pelo dirigente do IFPB Campus João Pessoa;
- Projeto detalhado apresentado;
- TCLE direcionado aos responsáveis pelos menores de 18 anos apresentado e adequado;
- Termo de Assentimento direcionado aos discentes menores de 18 anos apresentado e adequado;
- Instrumento de coleta de dados apresentado e não sendo evidenciadas inadequação ética;
- Cronograma apresentado exequível;
- Orçamento compatível com o estudo.

Recomendações:

Não há.

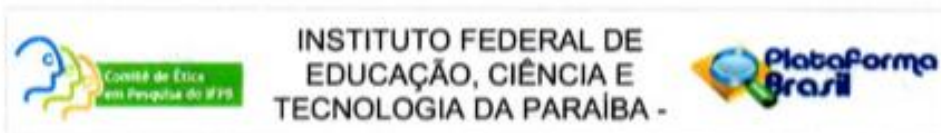
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após avaliação do parecer apresentado pelo relator, o Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB discutiu sobre os diversos pontos da análise ética que preconiza a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e deliberou o parecer de APROVADO para o referido protocolo de pesquisa.

Informamos ao pesquisador responsável que observe as seguintes orientações:

- 1- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/2012 - Item IV.3.d).
- 2- O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve ser elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s), devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha. Em ambas as vias

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe
Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 E-mail: eticoempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 2.191.361

deverão constar o endereço e contato telefônico ou outro, dos responsáveis pela pesquisa e do CEP local e da CONEP, quando pertinente (Res. CNS 466/2012 - Item IV.5.d) e uma das vias entregue ao participante da pesquisa.

3- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por parte do CEP que aprovou (Res. CNS 466/2012 - Item III.2.u), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.4) que requeiram ação imediata.

4- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/2012 Item V.5).

5- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

6- Deve ser apresentado ao CEP relatório final até 30/07/2018.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_959975.pdf	19/07/2017 15:58:07		Aceito
TCLÉ / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLÉeAssentimento.pdf	19/07/2017 15:52:14	Sylvana Cláudia de Figueiredo Melo	Aceito
Outros	instrumento.pdf	19/07/2017 15:50:57	Sylvana Cláudia de Figueiredo Melo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.pdf	19/07/2017 15:39:20	Sylvana Cláudia de Figueiredo Melo	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.PDF	17/07/2017 15:06:28	Sylvana Cláudia de Figueiredo Melo	Aceito

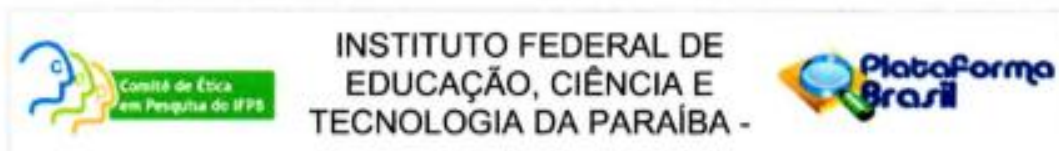
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe
Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



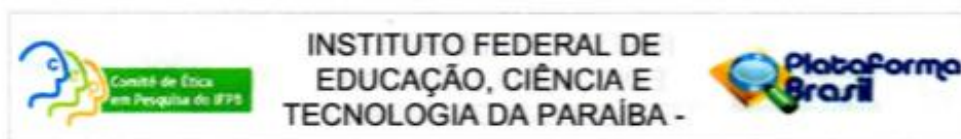
Continuação do Parecer: 2.191.381

JOAO PESSOA, 28 de Julho de 2017

Assinado por:
Aleksandro Guedes de Lima
(Coordenador)

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe
Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br

ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/PLATAFORMA BRASIL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O CURRÍCULO DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS DE SOCIABILIDADE DAS JUVENTUDES NUMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA PARAÍBA NO BRASIL

Pesquisador: Sylvana Cláudia de Figueiredo Melo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71521517.4.0000.5185

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Parcial

Detalhe:

Justificativa:

Data do Envio: 26/04/2019

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.342.350

Apresentação da Notificação:

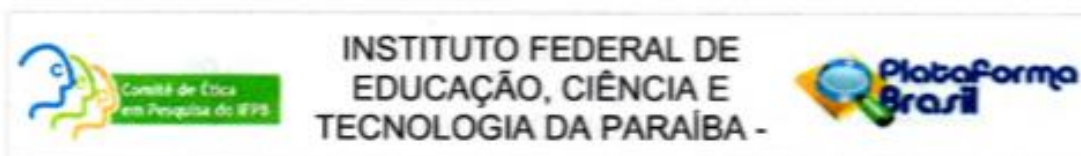
Trata-se de relatório parcial de pesquisa em andamento.

O estudo tem o objetivo geral de investigar a articulação existente entre as experiências de sociabilidade dos jovens estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM) e o currículo dessa formação.

Objetivo da Notificação:

O relatório enviado tem o objetivo de demonstrar como está o desenvolvimento do estudo, no intuito de cumprir as exigências estabelecidas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, no que tange ao monitoramento das pesquisas envolvendo seres humanos aprovadas pelo sistema CEP/CONEP.

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe
Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 E-mail: eticapesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 3.342.350

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No tocante aos riscos: não foi relatado pela pesquisadora nenhuma intercorrência, até o momento, na realização do estudo.

Quanto aos benefícios se mantêm as expectativas iniciais do projeto.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

Segundo o relatório apresentado a pesquisadora relata que:

Na metodologia: A investigação consiste num estudo de caso, tendo por método de coleta de dados, Observação, Grupos Focais e Análise Documental.

A pesquisa teve a coleta de dados realizada com sucesso, no entanto, ainda se encontra em fase de conclusão, não podendo publicizar seus resultados conclusivos.

Na coleta de dados estava inicialmente previsto a participação de dois Grupos Focais de no mínimo de 6 por Grupo Focal e máximo de 12 participantes por grupo. Ao se aplicar o estudo houve a realização de dois grupos focais sendo GF 1 com 8 participantes e o GF2 com 9 participantes, de ambos os sexos.

Quanto a divulgação dos resultados finais, a pesquisadora informa que será efetuada após conclusão do trabalho. Mas, mesmo com a pesquisa em andamento já gerou a submissão de artigo: "Espaços, Lugares e Diversidade Cultural do Currículo", apresentado no IV Colóquio Luso-Afro Brasileiro de Questões Curriculares 2018.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O relatório apresentado contempla a exigência.

Recomendações:

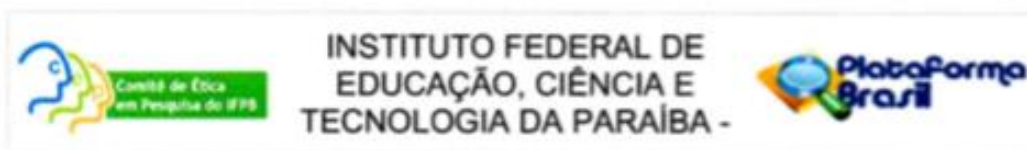
Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após avaliação do parecer apresentado pelo relator, e não sendo verificados procedimentos antiéticos, bem como que a metodologia aplicada no estudo está cumprindo o que previa no projeto aprovado, o Colegiado do CEP entende que a pesquisa está sendo desenvolvida em acordo com o que preconiza a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e deliberou o parecer de APROVADO ao relatório parcial da pesquisa em andamento.

A handwritten signature in blue ink, consisting of a stylized 'A' followed by a flourish.

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe
Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 3.342.350

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Parcial	RELATORIO_PARCIAL.doc	26/04/2019 15:43:39	Sylvana Cláudia de Figueiredo Melo	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 23 de Maio de 2019

Assinado por:

Aleksandro Guedes de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe

Bairro: Jaguaribe

CEP: 58.015-020

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3612-9725

E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br