



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

GRUPOS DE ENCONTRO NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE *CAMPUS*
ITAPERUNA: (DES)CONSTRUINDO CONCEITOS.

ALESSANDRA TOZATTO

MESTRADO EM ENSINO

SANTO ANTONIO DE PÁDUA – RJ
2018

Ficha catalográfica automática - SDC/BNO

T757g Tozatto, Alessandra
GRUPOS DE ENCONTRO NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE CAMPUS
ITAPERUNA: (DES)CONSTRUINDO CONCEITOS / Alessandra Tozatto ;
Fernanda Fochi Nogueira Insfran, orientadora. Santo Antônio
de Pádua, 2018.
127 f.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Santo Antônio de Pádua, 2018.

1. Psicologia Escolar. 2. Fracasso Escolar. 3. Cotidiano. 4.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Fluminense. 5. Produção intelectual. I. Título II. Fochi
Nogueira Insfran, Fernanda , orientadora. III. Universidade
Federal Fluminense. Instituto do Noroeste Fluminense de
Educação Superior.

CDD -

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO

ALESSANDRA TOZATTO

GRUPOS DE ENCONTRO NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE *CAMPUS*
ITAPERUNA: (DES)CONSTRUINDO CONCEITOS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de pesquisa: Epistemologia do Cotidiano e Práticas Instituintes

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Fochi Nogueira Insfran

Santo Antônio de Pádua, RJ

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO


ALESSANDRA TOZATTO

GRUPOS DE ENCONTRO NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE *CAMPUS*
ITAPERUNA: (DES)CONSTRUINDO CONCEITOS.


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Fernanda Fochi Nogueira Insfran - Orientadora
UFF



Prof.^a Dr.^a – Andrea Cardoso Reis
UFF



Prof. Dr. – Samir Pérez Mortada
IFBA



Prof.^a Dr.^a – Suzana da Hora Macedo
IFF

Santo Antônio de Pádua, 25 de Abril de 2018.

"As pessoas são tão belas quanto um pôr do sol, quando as deixamos ser. De fato, talvez possamos apreciar um pôr do sol, justamente pelo fato de não o podermos controlar. Quando aprecio um pôr do sol, não me ponho a dizer: diminua um pouco o tom de laranja no canto direito, ponha um pouco mais de vermelho púrpura na base e use um pouco mais de rosa naquela nuvem. Não faço isso. Não tento controlar um pôr do sol. Olho com admiração a sua evolução."

(Carl R Rogers)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais que sempre acreditaram no meu potencial, até quando eu mesma deixei de acreditar. Vocês são meu exemplo de esforço e honestidade.

Ao meu marido e minha filha, que participam de todo o processo transformador que está sendo essa pós-graduação e que entenderam minhas angústias e ansiedade. Obrigada por abraçarem meu sonho e sonharem junto comigo. Amo muito vocês.

A minha orientadora, que abraça o mundo, as causas e a vida de forma brilhante e sem deixar de sorrir. Admiro demais sua dedicação e envolvimento. O Marcelinho tem muita sorte em ter você como mãe. Obrigada pela paciência, compreensão, contribuições e pelos encontros com cheirinho de café.

Aos queridos alunos do IF Fluminense *Campus* Itaperuna que caminharam junto comigo na construção desse trabalho e que me ensinaram mais do que possam supor. Obrigada por todo carinho, por toda atenção e disponibilidade.

Às Direções do IF Fluminense *Campus* Itaperuna que acreditaram na minha pesquisa e apoiaram de todas as formas possíveis, para que meu trabalho pudesse acontecer. Sem a confiança de vocês, isso jamais seria possível.

À minha querida amiga Gleiciane Lage que está comigo em todos os momentos nesses anos e vem sendo minha grande parceira nesse curso e na vida. Entre muitas lágrimas, risos, viagens, comemorações, crises existenciais, festas e comida boa, temos conservado essa amizade há mais de oito anos. Que nunca acabe!

À querida turma do Mestrado que foi fundamental para que eu me apaixonasse cada vez mais pelo curso. Aprendi demais com vocês, mestres.

Aos professores do INFES/ UFF que conduziram aulas maravilhosas e enriquecedoras. Todos foram fundamentais para minha formação e transformação. Eterna gratidão!

Aos professores da banca pela disponibilidade e atenção. Suas contribuições foram fundamentais e essenciais nesse trabalho.

RESUMO

A presente dissertação traz uma experiência de pesquisa numa instituição de Ensino Profissional Tecnológico com turmas ingressantes no primeiro ano do ensino médio integrado ao técnico. Ao todo, participaram da pesquisa cerca de 202 alunos, divididos em sete turmas, onde desenvolveu-se grupos de encontro baseados na teoria de Carl R. Rogers. Esta escolha foi fruto de uma compreensão de que era necessário estabelecer um espaço de diálogo para que os alunos pudessem ter um lugar de escuta livre de cobranças e julgamentos. Os encontros aconteceram durante todo o ano letivo de 2016 e possibilitaram trazer uma nova perspectiva sobre os altos índices de fracasso escolar que a instituição vem apresentando. Com os grupos, pudemos identificar demandas não percebidas pela escola e que causam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e permanência do aluno na escola. Partindo do método de construção de narrativas sobre as vivências destes grupos, apresentamos a visão dos alunos sobre a forma com que os professores ministram as aulas, a merenda oferecida, o desinteresse pelo curso técnico, a sobrecarga de horário, a falta de tempo para estudar, o excesso de “dever de casa”, seminários e testes, as dificuldades com transporte, os conflitos familiares e entre os próprios colegas de sala. Assim, baseados na trajetória política do ensino profissional tecnológico associado à discussão sócio-histórica do fracasso escolar e à desconstrução da visão social estereotipada de adolescência, rompemos com o pensamento hegemônico presente nas instituições de ensino e na sociedade de que o fracasso está apenas associado ao aluno.

Palavras-chave: Fracasso escolar, Instituto Federal, Adolescência, Grupos de encontro.

ABSTRACT

This dissertation provides a research experience in a professional technological education institution with classes joining in the first year of high school integrated with the technician. About 202 students they participated in the research, divided into seven classes, where they developed meeting groups based on the theory of Carl R. Rogers. This choice was the result of an understanding that it was necessary to establish a space of dialogue so that students could have a place of listening free of charges and judgments. The meetings took place throughout the 2016 school year and made it possible to bring a new perspective on the high levels of school failure that the institution has been presenting. With the groups, we were able to identify demands not perceived by the school and that cause difficulties in the process of teaching learning and permanence of the student in the school. Starting from the method of constructing narratives about the experiences of these groups, we present the students vision of the way in which teachers teach the lessons, the snack offered, the disinterest in the technical course, the overhead of the hours, the absence of time to study, the excess of "homework", seminars and tests, difficulties with transportation, family conflicts and among the classmates themselves. Thus, based on the political trajectory of technological professional education associated with the socio-historical discussion of school failure and the deconstruction of the stereotypical social vision of adolescence, we break with the hegemonic thought existing in education institutions and society that failure is only associated with the student.

Keywords: School failure, Federal Institute, Adolescence, Meeting groups

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. O Instituto Federal Fluminense – história, política e trajetória	13
1.1 Pré-história da educação profissional tecnológica	13
1.1.1 A educação profissional nas primeiras décadas da República.....	18
1.1.2 A educação profissional e o desenvolvimento da indústria no Brasil	21
1.2 Educação profissional no Brasil na atualidade.....	29
1.3 O <i>Campus</i> Itaperuna – contextualizando nosso cenário	31
1.3.1 Tecendo memórias	32
2 Escola e cotidiano	46
2.1 Fracasso escolar – um obstáculo no processo educativo	46
2.2 O fracasso escolar nos Institutos Federais – desafios e possibilidades.....	49
3 Subjetividade e trajetória escolar	54
3.1 Adolescências ou juventudes? – um mundo fora da caixa.....	54
4 O poder do diálogo nas relações escolares	62
4.1 Grupos de encontro – Carl Rogers	63
5 Pesquisa – metodologia e procedimentos	68
5.1 Metodologia	68
5.2 Participantes	68
5.3 Procedimentos	69
5.4 Inquietação inicial - os porquês de pesquisar nessa escola	69
6. Magia e técnica, arte e política – o encontro entre a técnica e o humano	71
6.1 Existir é dizer-se: relato de uma experiência em educação.....	72
6.2 Narrativas – como construímos as pontes.....	73
6.2.1 Primeiros encontros.....	75
6.2.2 Apresentação dos grupos.....	76
6.2.3 Questionário	78
6.2.4 Cabra-Cega.....	79
6.2.5 Liberdade	80

6.2.6 Respeito	83
6.2.7 Cartas.....	86
6.2.8 Rótulos	90
6.2.9 Sexualidades.....	93
6.2.10 Fênix	95
6.2.11 Recepção dos calouros – o projeto	96
6.2.12 A banda – essa é a última oração	98
6.2.13 Recepção dos calouros – o último encontro	100
6.3.14 Conversações – escrever e ler como escutar	101
7. Discussão de resultados - Subverter e transformar o silenciamento sistemático dos jovens na vida coletiva	112
8. Considerações finais - o final de uma trilha que leva a um novo começo	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120

Anexo I – TCLE

Anexo II – Questionários

Anexo III – Calendário Letivo 2016

Anexo IV – Ata de resultado das turmas 2016

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal Fluminense *Campus* Itaperuna - fonte dos questionamentos que nos trouxeram a construir essa pesquisa - faz parte da expansão proposta pela Lei 11.892/08 e trouxe à região Noroeste Fluminense a possibilidade de acesso ao ensino profissional tecnológico para pessoas que antes não tinham essa expectativa.

A história do Instituto, que em breve completará 110 anos, traz em suas raízes importantes marcas do cenário político nacional que influenciam de forma categórica suas ações e projetos. Para que possamos compreender como essa história foi desenhada e como o pensamento político molda os interesses educacionais, é necessário voltar no tempo e resgatar memórias e fatos que alicerçaram a Educação Profissional Tecnológica (EPT). Ao contarmos essa história, atravessada por leis e decretos, podemos nos aproximar de um entendimento acerca da complexidade que envolve uma escola com essa proposta.

Entender a epistemologia desse conceito é fundamental para que nosso olhar se torne mais amplo, a fim de enxergarmos todas as possibilidades e potencialidades que essa modalidade de ensino é capaz de oferecer às pessoas que buscam esse tipo de instituição.

É uma escola diferente das outras escolas, fomentada pelo governo federal para diminuir as desigualdades sociais e promover a democratização do ensino profissional público de qualidade. Uma escola que, se antes formava técnicos para o mercado de trabalho, hoje forma cidadãos para o mundo.

A proposta dos Institutos Federais, segundo Pacheco (2011, p. 22) é de uma revolução na educação profissional tecnológica, com a promessa de fuga do pensamento neoliberal marcado “*por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea*” e no compromisso de subsidiar uma educação que contribua para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Conhecer o cotidiano dessas escolas é fundamental para que haja uma compreensão de como ela está atuando junto à comunidade e se tem cumprido com o que

propõe em suas cartilhas. Estamos no caminho certo ou temos produzido fracassos escolares? Além da democratização do acesso à escola com ampliação de vagas, é necessário pensar em como o aluno, de classe menos favorecida, vai estabelecer sua trajetória dentro da instituição. Ao adentrarmos no organismo da escola, podemos perceber como as políticas de acesso e permanência estão se dando (ou não), se o processo de ensino-aprendizagem está sendo eficiente e como os sujeitos desse cenário estão lidando com essa realidade.

Ao tratarmos do cotidiano escolar e dos atores que dão vida a esse cenário, voltamos nossos olhares para os alunos e suas subjetividades. Entendemos que, se as escolas são dotadas de particularidades que as diferenciam, assim também são os jovens que fazem parte dela.

Para desconstruir os estereótipos criados socialmente que estigmatizam os jovens, precisávamos nos debruçar em teorias que superassem visões naturalizantes presentes e dominantes na Psicologia e promovessem um reencontro com esses sujeitos a fim de conhecê-los verdadeiramente identificando suas demandas e potências.

Encontramos nos grupos de encontro (ROGERS, 1974) uma possibilidade para esse reencontro, e com o suporte teórico de Rogers (1974), Freire (1996) e Amatuzzi (1989), pudemos estabelecer um espaço para o diálogo com esses alunos, não apenas com questões escolares, mas também sobre assuntos que atravessam seu dia-a-dia. Esses encontros nos tocaram de tal modo, que nos impulsionaram a escrever de forma que outras pessoas possam sentir toda a potência que sentimos diante desses jovens do interior, que trazem suas histórias, seus anseios, muitas dúvidas, várias certezas e que foram se construindo e desconstruindo, assim como nós, no decorrer deste trabalho.

Não se trata de um trabalho positivista, repleto de dados numéricos, gráficos, tabelas e objetos. Trata-se de uma conversa entre a técnica, o humano, a arte e a política. Através de narrativas, pretendemos provocar inquietações, e talvez essas inquietações não sejam as mesmas que nos ocorreram e esse fator é que traduz a beleza de tudo isso: despertar sensações diferentes e possibilidades outras dentro do mesmo contexto.

O INSTITUTO FEDERAL – HISTÓRIA, POLÍTICA E TRAJETÓRIA.

1.1 Pré-história da Educação Profissional Tecnológica

O conceito de Educação Profissional Tecnológica (EPT) vem desenhando-se juntamente com a história do nosso país, e assim como ele, carrega profundas marcas do período colonial. Essas marcas são caracterizadas na visão que temos sobre trabalho, técnica e escolarização, por isso é importante lembrar elementos de nossa história que influenciaram os rumos da educação profissional tecnológica. Entender a epistemologia desse conceito é fundamental, para que nosso olhar se torne mais amplo, a fim de enxergarmos todas as possibilidades e potencialidades que essa modalidade de ensino é capaz de oferecer às pessoas que buscam esse tipo de instituição.

Para trilharmos o caminho que nos leva ao Instituto, é necessário que voltemos um pouco na história do nosso país e nos dispormos a entender o “tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos e a hegemonia, na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de um capitalismo associado e dependente” (FRIGOTTO, 2007, p. 1131).

As terras brasileiras foram palco da exploração portuguesa desde o século XVI, onde, num primeiro momento, matérias primas preciosas (ouro, madeira e outros), guarneciam os cofres da coroa. Além da extração de recursos naturais, Portugal também se beneficiou da produção agrícola, com mão de obra escrava, para produção de açúcar, café e a criação de gado, que impulsionou a ocupação de todo território nacional (ALLAIN, 2016).

Segundo Allain (2016), a escolha desse modelo extrativista em terras tão vastas foi acompanhada da proibição da indústria para evitar que manufaturas de outra natureza prosperassem. Em 1785, diante do crescimento da indústria têxtil, a rainha D. Maria I publicou alvará proibindo o estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil. Assim, só ficariam liberadas para a produção, como escrito no alvará, “fazendas grossas de algodão, que servem para o uso e vestuário dos negros, para enfardar, e empacotar fazendas, e para outros ministérios semelhantes”. Isso durou até a vinda da família real no início do século XIX.

Sergio Buarque de Holanda (1995) aponta em sua obra um dado cultural de extrema importância: a ética portuguesa que sustentava esse modelo de exploração. Esta ética apreciava mais a aventura do que o trabalho, os grandes feitos, mais do que o fazer,

o que se consolidava na manutenção da escravidão e incutiu profundamente a cultura. Várias são as consequências do extrativismo escravocrata e dessa configuração política.

Os ofícios, ou as especialidades técnicas, não tinham valor cultural que se podiam encontrar em outras colônias sul-americanas. De acordo com Hollanda (1995), não havia esforço sério de cooperação nas demais atividades produtoras, sem amparo os artesãos não criavam tradição técnica nem corporações de ofício sólidas. Em resumo, os conhecimentos técnicos permaneciam em grande parte retidos nas fazendas para uso particular de seu proprietário.

Neste cenário então, de acordo com Allain (2016), não há educação profissional, na medida que a transmissão de conhecimentos técnicos se deu de forma assistemática e privada, especialmente nas casas grandes e senzalas. Esses elementos contribuíram para a desvalorização do trabalho técnico e do trabalho manual e com isso uma cultura da técnica e da tecnologia não poderia prosperar.

Nessa sociedade escravista, qualquer proposta de escola só teria sentido se atendesse ao que era conveniente e interessante os comerciantes e governantes portugueses. A proposta de escolarização no Brasil colônia era estritamente condicionada à política colonizadora. A escolarização viria a servir como instrumento de formação da elite colonial, segregando o restante da sociedade (ALLAIN, 2016).

Com a chegada da família real no Brasil, esse cenário começou a ser modificado. D. João VI implantou várias medidas para que a corte pudesse ser atendida da melhor forma. Abriu os portos, o que possibilitou uma ampliação do comércio com outros países e não apenas com Portugal, criou instituições financeiras, educacionais e legais para estruturar a vida na capital, acabou com a proibição, criando novas indústrias e uma nova infraestrutura de mantimentos (charque do Rio Grande do Sul, peixes, laticínios, azeite e outros produtos de Portugal, entre muitos outros) e nova logística de transporte e produção, inclusive melhorias de estradas, ainda que muito criticadas por viajantes (VAINFAS, 2008, p.14).

Rodrigues (2002) destaca que com a criação das indústrias, cria-se também o Colégio das Fábricas, que além de ser uma escola de aprendizes e artífices, também servia de abrigo para os artesãos vindos de Portugal. Ainda segundo o autor, a criação da Companhia de Artífices pelo exército, favoreceu a indústria de armamentos e os ofícios ligados a ela. “Mas os sonhos de D. João VI não se limitavam às relações de mestre-aprendiz, ele desejava a instalação de cursos que tratassem do ensino de ciências, das

belas artes e da sua aplicação à indústria” (RODRIGUES, 2002, p. 52).

Em resumo, de acordo com Allain (2016), o cenário então que se desenha nesse período é de, num primeiro momento, um país explorado pela coroa portuguesa, com mão de obra majoritariamente escrava trabalhando numa cultura extrativista e que após a chegada da família imperial, necessitou importar mão de obra especializada (artesãos) para atender os caprichos da corte. Esses artesãos tornaram-se mestres que formavam aprendizes no ofício que dominavam e, sob o comando de D João VI, essa prática expandiu de tal forma que deu início às primeiras Escolas de Ofício.

Em 1818, D João VI incorporou o Seminário São Joaquim, que atenderia qualquer jovem interessado em formar-se artífice, diferentemente do que ocorreu na Bahia, que ao criar o Seminário dos Órfãos, mudou o rumo da filosofia do ensino industrial, que teve sua expansão voltada ao recolhimento e profissionalização de pessoas socialmente marginalizadas.

Segundo o autor, no período Imperial, a cena tomou uma nova forma. Com a constituição de 1824, assinada por D. Pedro I, as escolas de ofício perderam espaço, dando lugar para o investimento no ensino superior, deixando uma lacuna bastante expressiva, principalmente para aqueles que não podiam ter acesso a essa modalidade de ensino, ou seja, as pessoas que não fizessem parte da burguesia existente na época (ALLAIN, 2016).

Foi-se criando a crença que esses bacharéis seriam mais aptos a ocupar cargos públicos ou a exercer a política. O prestígio social de alguns aspectos bacharelescos como a retórica, a eloquência, o conhecimento livresco, predomina sobre a realidade concreta e as atividades práticas. Cresce ainda mais com isso o academicismo do bacharel na educação como um modo privilegiado de ser em detrimento dos conhecimentos tecnológicos e dos saberes técnicos (FREITAS, 2010).

Em sua pesquisa, Allain (2016) destaca que esse foi um período marcado por várias tentativas e projetos no sentido de estabelecer uma educação profissional. Vários deles foram contrariados ou sofreram contratemplos e as pressões de uma configuração política muito particular que juntava realza, o poder dos latifundiários e ideais libertários. Também contribuíram para esse cenário as visões políticas jovens e outras arcaicas e uma cultura profissional bacharelesca e uma aversão pela técnica e pelo trabalho que já estava presente em toda cultura ocidental.

Entretanto, algumas escolas permaneceram, e entre elas, destaca-se, em termos políticos e referenciais para a EPT, a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios,

posteriormente denominada Academia Imperial de Belas Artes, que hoje é a Escola de Belas Artes, incorporada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi a instituição que o governo do império mais depositou as esperanças para ver florescer a ciência e a técnica (ALLAIN, 2016).

Parte de uma missão artística francesa, a Academia foi constituída por pintores, arquitetos, escultores, serralheiros, carpinteiros, gravadores, músicos e engenheiros e suas atividades tiveram início efetivo em 1826. Le Breton, o chefe da missão e encarregado de dirigir a Escola, veio com o imaginário de ensinar arte e expor os trabalhos a cada ano para a família real, a fim de mostrar os resultados produzidos pelos seus alunos-artistas. Porém, António de Araújo e Azevedo, um diplomata, cientista e político, que recebeu o título de Conde da Barca e apadrinhou a vinda dos franceses, "conduzia uma ambiciosa política de crescimento do Brasil" (COUSTEL, 2000, p. 75).

O Conde tinha grande preocupação em desenvolver os ofícios técnicos e as ciências e não apenas as belas artes. Mas a visão classicista dos franceses que desprezavam os cursos técnicos profissionais, encontrava apoio nas classes dominantes com pretensões mais nobres ou bacharelescas.

Em 1855 a Academia passou a ser dirigida por Manuel de Araújo Porto-Alegre. Ele foi representante de outra vertente mais renovadora e progressista, mais sensível às necessidades de desenvolver os ofícios mecânicos e a intensa revolução industrial em curso em diversos países ocidentais. Buscava uma reforma do pensamento da juventude e dos cursos ofertados pela academia, também voltados ao ensino industrial. Assim, passou-se a ter turmas noturnas para a formação profissional de trabalhadores, porém ele foi demitido três anos mais tarde. Alguns projetos de escola técnica profissionalizantes fracassaram por não encontrarem apoio no congresso. Foi o caso do projeto de Rui Barbosa de misturar ensino secundário e ensino industrial (RODRIGUES, 2002, p. 55).

Cardoso (2008), elenca outras significativas escolas de EPT: Escola Indústria da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (1871), primeira a ofertar ensino primário noturno a adultos, também conheceu dificuldades de implementação, formou 5237 alunos entre 1871 e 1892. As escolas-oficinas do Imperador na Quinta da Boa Vista (1868) e em Santa Cruz (1885), foram criadas por D. Pedro II para profissionalizar filhos de escravos libertos e denotam a preocupação do monarca em formar a juventude para o trabalho e tentar evitar um grande problemas social com o fim da escravidão e com a falta de mão-de-obra. Também dão mostras do envolvimento pessoal de D. Pedro II na implantação de uma educação profissional.

A Escola Politécnica do Rio de Janeiro, oriunda da Academia Real Militar, passou a atender o público civil em 1874 sob o nome de Escola Politécnica para formar engenheiros civis e de outras especialidades. Outras instituições de educação profissional foram criadas com caráter inclusivo. Era o caso do Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854) e do Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1856) (CARDOSO, 2008).

A instituição popularmente mais importante para a educação profissional e tecnológica na época do Brasil Império foram os Liceus de Artes e Ofícios. Os mais conhecidos eram os do Rio de Janeiro e de São Paulo. Eram criados por entidades como Sociedade Propagadora das Belas Artes – SPBA (Rio), ou reformadores da educação, como Carlos Leôncio da Silva Carvalho em São Paulo e com o apoio de grupos de interesse como a elite cafeeira de São Paulo (CARDOSO, 2008).

O Liceu do Rio de Janeiro foi inaugurado em 1858 e tinha como missão “propagar e desenvolver, pelas classes operárias, a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes, ofícios e indústrias” (CARDOSO, 2008, p.9), por meio de aulas gratuitas e noturnas. Os cursos do Liceu oferecia uma formação técnica mais elaborada do que a Academia Internacional de Belas Artes (AIBA), por exemplo. No final da década de 1870, o número de alunos já chegava a mais de 1.300 por ano, aumentando para quase 2.500 no início das aulas femininas.

Ainda segundo o autor, o Liceu de Artes de São Paulo, também foi uma importante instituição de educação profissional do país. Criado em 1873, destinava-se as classes trabalhadoras do campo e da cidade, buscava, segundo seu criador Leôncio Carvalho, ministrar gratuitamente ao povo os conhecimentos necessários às artes e ofícios ao comércio, a lavoura e as indústrias. Era uma das raras escolas a oferecer ensino primário gratuito noturno para todas as classes, incluindo a de baixa renda, ainda oferecia material didático, assistência médica e uma biblioteca pública, proporcionando inclusive que o aluno considerado como aprendiz recebesse remuneração pelas obras que possuíam a marca da escola.

Tanto a Academia quanto o Liceu, eram considerados instituições de ensino secundário e portanto, inferiores ao ensino superior, representado pelas faculdades de Direito, Medicina, Engenharia e Militares. Ainda assim, Cardoso (2008), destaca que para críticos da época (com pensamento mais aristocrático) a Academia era “a alta escola da aristocracia do talento”, enquanto os Liceus não passavam de “modesta oficina da vulgaridade da inteligência”.

1.1.1 A educação profissional nas primeiras décadas da República

O grande marco para a Educação Profissional nas primeiras décadas da República foi o investimento de forças nesse setor por Nilo Peçanha, que assumiu a presidência em 1909, após a morte de Afonso Pena.

Nilo Peçanha é considerado o fundador do ensino profissional no Brasil. A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909, em Campos dos Goytacazes (RJ) deve ser considerado o marco inicial de uma educação profissional articulada em âmbito federal. Um Decreto publicado pelo então Presidente, promoveu uma reorganização das instituições existentes e a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices. Esta nova instituição produziu uma nova concepção de ensino profissional (RODRIGUES, 2002, p. 56).

O Decreto foi publicado após a morte de Afonso Pena, quando Nilo assumiu a presidência do país e nos ajuda a compreender o significado das mudanças provocadas:

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906: Considerando: que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação:

Art. 1º. Em cada uma das capitae dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario gratuito. Paragrapho unico. Estas escolas serão installadas em edificios pertecentes à União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locaes forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizes Artifices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o numero de cinco officinas de trabalho mnuual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcçionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locaes.

(...)

Art. 8º. Haverá em cada Escola de Aprendizes Artifices dous cursos nocturnos: primario, obrigatorio para os alumnos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, tambem obrigatorio, para os alumnos que carecerem dessa disciplina para o exercicio satisfactorio do officio que aprenderem (BRASIL, 1909).¹

¹ Grafia original da época

A partir disso, então, as Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a ser implantadas em todas as capitais do estado. O Ministério dos Negócios, Agricultura, Indústria e Comércio, ficou como responsável pelo ensino industrial que receberia recursos financeiros, criando um ambiente propício para abertura de novas escolas profissionais.

Estudos desenvolvidos por Gomes (2003) indicam que as ideias inovadoras de Nilo Peçanha traziam planos de implementar o ensino profissional em cada município da nação, pois apesar da república ainda ser uma realidade recente, a industrialização se apresentava de modo crescente e necessitava de mão de obra qualificada.

Como mostra Souza (2010), com a libertação dos escravos, o sistema produtivo do país sofreu muitas mudanças e para a República se sustentar como um novo sistema de governo, seria preciso que as concepções de trabalho mudassem, bem como as relações trabalhistas que passariam a ser estabelecidas com o pagamento de salário em troca da força do trabalhador. Um novo ambiente se estabelecia, de caráter liberal.

As Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs) segundo Souza (2010), trazem uma diferença fundamental entre as outras escolas de ensino profissional, pois esta buscava uma formação mais racionalizada e menos empírica, capaz de formar um técnico que tivesse habilidade de projetar sua atuação por meio do desenho, de planejamento de sua prática, para atuar numa indústria mais moderna.

O mesmo autor lembra que as EAAs deram espaço aos filhos dos pobres, que faziam parte de uma grande fatia da sociedade na época, e que necessitavam de formação para se encaixarem nessa nova configuração de país.

O Decreto de 1909 sofreu muitas alterações posteriores que incluíram questões sanitárias e de ordem pedagógicas, onde permitia aos mestres a criação dos currículos, redução de alunos durante as aulas práticas e aulas primárias diurnas.

Apesar dessa mudança, ao se aproximar da década de 20, o número de estabelecimentos industriais quadruplicou no Brasil e o total de operários duplicou em relação ao que se tinha nos governos de Afonso Penna e Nilo Peçanha. Isso levou a uma revisão da legislação com a publicação do Decreto de 1918. Esta revisão amplia o acesso aos cursos do primário e desenho noturnos a qualquer indivíduo acima de 16 anos e neste momento as alterações na educação profissional se configura como uma política estratégica para o desenvolvimento do país e sua modernização (ALLAIN, 2016).

Gomes (2003) identificou que as Escolas de Aprendizes e Artífices enfrentaram um problema generalizado e crônico de baixa frequência nos cursos e alta desistência,

além de outros problemas como prédios inadequados para o bom funcionamento de uma escola profissional, falta de mestres qualificados para o ensino industrial, ausência de um programa de ensino comum a todas as escolas, falta de instrumentos e máquinas adequados ao ensino técnico, entre outras questões.

Diante dessas dificuldades, uma comissão foi instituída em 1921 para constituir um serviço de remodelação do ensino profissional técnico. De acordo com Souza (2010), com a instituição da comissão, esperava-se redirecionar o ensino profissional federal para um novo modelo, com métodos mais modernos e eficientes, mais em consonância com a produção industrial da época. Os trabalhos desenvolvidos por esta comissão resultaram, em 1926, numa legislação denominada Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes e Artífices e incluía várias medidas.

Propõem-se um currículo único, a criação de um serviço de inspeção do ensino profissional técnico, a aproximação das EAAs dos processos produtivos da indústria e mapeia-se também a área de formação dessas escolas como: secção de trabalhos em madeira, trabalhos em metal, artes decorativas, artes gráficas, artes têxteis, trabalhos de couro, fabrico de calçados, feitura de vestuário e atividades comerciais. Propõem-se também o acréscimo de dois anos complementares ao nível elementar, o que significa um primeiro passo em direção a elevação da formação técnica ao nível médio. É previsto também o aprofundamento da formação inclusive de desenho industrial e tecnologia de cada ofício, a contratação de professores estrangeiros, a modernização e uma nova organização das oficinas (SOUZA, 2010).

Essas mudanças podem ser vistas como incorporação de princípios da administração científica à formação profissional difundidas por Taylor a partir de 1911. A divisão e especialização no trabalho eram considerados fundamentais para otimização do tempo de produção. Esta organização foi sistematizada no modelo de administração taylorista, criticada quanto aos reais efeitos perversos do capitalismo e sua influência sobre possíveis formas alienantes de formação profissional, porém não contempla a riqueza e complexidade da formação técnica (GOMES, 2003).

É importante ressaltar então que as reformas na educação profissional provocadas pelo grupo de João Lüderitz destacava a complexidade do trabalho técnico e o caráter reflexivo atribuído ao trabalho do profissional com formação técnica. Lüderitz prezava o desenho técnico, por exemplo, como um poderoso instrumento de abstração e planejamento que situa o técnico como um ser pensante e importante intermédio entre o pensar e o operar (ALLAIN, 2016).

Segundo Souza (2010), o nome de Escolas de Aprendizes e Artífices mudou para “Escolas de Ensino Profissional Técnico” com intuito de reforçar as características complexas e técnicas da formação para o trabalho.

1.1.2 A educação profissional e o desenvolvimento da indústria no Brasil

O desenvolvimento industrial e a educação profissional brasileira tem uma forte relação, por isso o período em que Getúlio Vargas esteve no comando do país foi fundamental na história da EPT.

Antes da Era Vargas, O Brasil era apenas um fornecedor de produtos agrícolas, principalmente o café, e um mercado cativo dos produtos industriais ingleses, importados a preços de monopólio. Diante dos preços baixos pagos pelo café, a oligarquia cafeeira, para garantir lucros, usava o governo para tomar empréstimos nos bancos ingleses e assim comprar a safra. Os estoques de café chegaram a 10% do Produto Nacional Bruto, enquanto o país se endividava e os empréstimos eram pagos pelo trabalho da população (SANTOS, 2016).

O governo Vargas trouxe uma grande expansão econômica no país. Os empresários ganharam incentivos para crescer e fortalecer. Bastos e Fonseca (2012) relatam que os empregos aumentaram nesse período. O poder aquisitivo dos trabalhadores foi garantido pelo salário, criando um mercado interno para a indústria nacional. Inúmeras empresas foram fundadas nessa época.

Foram criadas empresas estatais para impulsionar o desenvolvimento industrial como a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e a Indústria Petrolífera Petrobrás. Com o crescimento do processo de industrialização do Brasil, crescia também a necessidade de mão de obra especializada. O governo de Getúlio Vargas precisou dedicar-se a regulamentar o ensino profissional.

A Reforma Francisco Campos, que é formada por um conjunto de decretos, modificou a forma como era tratado o ensino no país, pois o sistema educacional era fragmentado entre os estados, não havendo articulação com o sistema central de ensino. De acordo com Saviani (2008), a partir de então, verifica-se a efetiva presença da União na esfera educacional, sem a interferência dos poderes regionais.

O Decreto nº 24.558, de 3 de julho de 1934, foi o primeiro passo para a regulamentação do ensino industrial. Esse decreto transformou a Inspeção do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, conforme seu primeiro artigo:

Art. 1º Fica transformada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, que constituirá o órgão do Ministério da Educação e Saúde Pública, subordinado ao respectivo Ministro, que terá a seu cargo a direção superior das escolas federais de ensino industrial, bem como os serviços de fiscalização dos estabelecimentos congêneres que pretendam gozar das prerrogativas do reconhecimento oficial (BRASIL, 1934).

Na Constituição de 1937, a educação profissional assumiu um papel de destaque no cenário educacional do país, na direção de suprir as demandas de mão de obra e de se adequar a tendência econômica nacional às demandas da época. Contudo, como relata Ribeiro (1988), a perspectiva da educação profissional é do trabalho manual, distanciando-se da educação voltada para o trabalho intelectual, direcionando-a para a população de baixa renda.

O investimento na educação profissional refletiu-se na publicação da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que transformou as Escolas de Aprendizes Artífices, em Liceus Industriais.

Para Almeida (2010), com mais recursos do que as Escolas de Aprendizes, os Liceus eram a aposta do governo como estabelecimentos de ensino profissional capazes de fornecer ao parque industrial um profissional especializado.

Outro momento marcante na educação profissional na Era Vargas foi a promulgação das Leis Orgânicas, conhecidas como Reforma Capanema (SAVIANI, 2008).

Essas leis foram instituídas num momento em que o país atravessava um período de política autoritária regida por um governo ditatorial. Os decretos que compõem as Leis Orgânicas começaram a ser promulgados em 1942, no governo Vargas, e vigoraram até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (CUNHA, 2005).

O Decreto mais expressivo para a educação profissional foi o nº 4.073, de 1942, que organizou o ensino industrial. Nesse Decreto, encontramos o artigo a seguir:

Art. 3º O ensino industrial deverá atender: 1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana. 2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra. 3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura (BRASIL, 1942).

A partir da leitura desse artigo, vemos que uma das principais finalidades do

ensino industrial da época era formar minimamente operários qualificados voltados para o trabalho manual, a fim de aumentar a produtividade das fábricas. Vejamos outro artigo do mesmo decreto:

Art. 4º O ensino industrial, no que respeita à preparação profissional do trabalhador, tem as finalidades especiais seguintes: 1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais. 2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade. 3. Aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados. 4. Divulgar conhecimentos de atualidades técnicas (BRASIL, 1942).

Apesar da regulamentação do ensino industrial, o sistema educacional não era capaz de ofertar toda a formação necessária para atender a demanda das indústrias. Dessa forma, o Estado criou um sistema de ensino especificamente voltado para tratar da formação dos operários, em parceria com a Confederação Nacional das Indústrias (ROMANELLI, 1980). Assim, em 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pelo Decreto-lei nº 4.048:

Art. 2º Compete ao Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários (BRASIL, 1942).

Com base em Romanelli (1980), podemos concluir que, na Era Vargas, as escolas de ensino profissional transformaram-se em instituições voltadas majoritariamente para o atendimento da população de baixa renda, de jovens que procuravam as escolas de aprendizagem para se capacitar e trabalhar na indústria.

Logo em seguida, o governo de Juscelino Kubistchek, foi um período marcado pelo desenvolvimento econômico em detrimento do social e por tímidas políticas educacionais que promoveram a desigualdade social no país, distinguindo modelos de ensino entre trabalhadores e elite (SANTOS, 2016).

Segundo a autora, apesar do pouco interesse do governo de JK no campo educacional, no que diz respeito à legislação da educação profissional, foi publicada a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que dispõe sobre a organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, prevendo a criação de um conselho de professores para a condução das atividades didático-pedagógicas das escolas. Foi publicado, ainda, o Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, que aprova o regulamento do ensino industrial no país, vinculando o ensino industrial ao ensino médio.

Contudo, a legislação para a educação profissional no governo JK reforça a dicotomia no sistema educacional, consolidando a dualidade entre a educação para a elite ensino superior e a educação para os trabalhadores, conforme pode-se perceber no artigo 5º:

Art 5º - Os cursos técnicos, de quatro ou mais séries, têm por objetivo assegurar a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores, ou para o exercício de profissões em que as aplicações tecnológicas exijam um profissional dessa graduação técnica (BRASIL, 1959).

O Golpe Militar de 1964 abafou quaisquer obstáculos que pudessem dificultar o processo de adaptação econômica e política que se impunha à nação. Sufocou-se a movimentação política e consolidou-se o caminho para o capital multinacional (SILVEIRA, 2006).

Em 1971, houve uma grande reforma no ensino com a Lei 5692/71, onde, entre outros pontos, tornava o ensino profissionalizante compulsório a todos que cursassem o ensino médio. Essa mudança teve grande influência do governo militar e tinha como objetivo impulsionar o ensino profissionalizante para que este gerasse mão de obra trabalhadora e (implicitamente) freasse a procura pelo ensino superior. Essa lei gerou fortes impactos na educação brasileira e sua implantação foi recebida de forma entusiasmada pela população e por alguns educadores da época, pois prometia alicerçar o crescimento do Brasil.

Na verdade a lei foi imposta sem nenhum diálogo sobre os impactos que iria trazer na educação do país e segundo Falcione (2010), as frentes estudantis, professores e servidores públicos que não concordavam com as mudanças, foram silenciados por ameaças punitivas para que o governo garantisse a implementação de tal projeto.

Atribuía às autoridades universitárias e educacionais -MEC- o poder de desligar e suspender estudantes envolvidos em atividades que fossem consideradas subversivas, isto é, perigosas para a segurança nacional [...] previa também a demissão de funcionários e professores surpreendidos nas mesmas atividades, impedindo-os de trabalharem no ensino superior brasileiro durante cinco anos (FREITAG, 1980, p. 88).

Para o autor, a intenção do Regime Militar, antidemocrático, era conquistar a simpatia da população com a promessa de escolarização e profissionalização, o que garantiria um benefício imediato após a conclusão do ensino médio, diminuindo a frustração causada pelo não ingresso num curso superior. Com isso o governo aumentaria sua força de trabalho, e diminuiria o ensino humanístico, visto na época pelo Ex-Ministro da Educação Jarbas Passarinho, como ensino de “blá-blá-blá” (FALCIONE, 2010, p.52).

O discurso utilizado era o de suprir a carência de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, porém não havia nenhum estudo sobre essa carência ou evidências de que o mercado daria conta dos jovens egressos desses cursos.

Os próprios administradores educacionais não conhecem o volume de oportunidades ocupacionais existentes. Apenas crêem que ela seja grande, o suficiente para canalizar a frustração dos concluintes do ensino médio que não ingressaram nos cursos superiores (CUNHA, 1977, p. 128).

Um ponto não manifestado, mas presente nas intenções de implantação da Lei 5692/71, era de desviar o excesso de procura de vagas para o ensino superior, ou seja, moderar a busca pela formação superior. Para isso, criou-se estratégias para valorização do ensino médio profissionalizante, tornando-o praticamente equiparável ao ensino superior, ação rejeitada prontamente pelo Conselho Federal de Educação, para que o ensino superior não fosse desvalorizado por total. Segundo Falcione (2010, p.56)

A Lei n. 5.692/71, dessa forma, foi pensada como uma reforma estrutural na educação brasileira, tendo por objetivo principal adequar a educação ao desenvolvimento econômico, e solucionar a crise educacional dos excedentes com a função contenedora, por meio do ensino médio profissionalizante de caráter terminal. Neste ponto, a aplicação do ensino profissionalizante obrigatório em nível médio deixou cair a camuflagem política, apresentando sua real função implícita, pelo menos enquanto expectativa de seus idealizadores. A saber, preparar, qualificar o aluno para que este viesse a atender às necessidades de uma fase de desenvolvimento econômico que o Brasil estava passando. Nem que para tanto se desintegrasse a formação humanística, pondo o ensino geral em segundo plano, e conseqüentemente, excluindo a educação crítica, responsável pela possibilidade de reflexão do aluno sobre o seu mundo.

Pouco tempo após sua promulgação, o governo Militar percebeu que a Lei 5692/71 seria impossível ser cumprida. Vários fatores levaram ao seu fracasso: falta de recursos para manter os cursos profissionalizantes; incoerência entre discurso e prática; falta de descrição sobre métodos avaliativos das capacidades técnicas dos alunos; a criação do parecer 853/71, que abriu uma brecha para a fuga da obrigatoriedade em implantar o sistema profissionalizante em algumas escolas; a dificuldade de adequação do sistema educacional ao sistema ocupacional onde os currículos não eram compatíveis com a realidade dos setores industrial, comercial e rural (FALCIONE, 2010).

Após um ano, veio o Parecer 45/72 para tentar “consertar” as falhas da Lei 5692/71. Em 1976 fica claro para a administração do MEC a impossibilidade da universalização do ensino profissional e em 1982, a Lei 7044 revoga a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau. Entretanto Frigotto (1984), defende que tanto

a criação, quanto a revogação da Lei foi:

[...] mecanismo de desqualificação da escola e num desvio da apreensão do avanço do progresso técnico e das forças produtivas, [assim] a revogação da obrigatoriedade e a volta ao ensino abstrato, genérico [em 1982], não significaram um avanço na direção dos interesses dos dominados. Pelo contrário, significaram, apenas, um mecanismo de readaptação aos interesses dominantes (FRIGOTTO, 1984, p. 182).

Na década de 90, surgiram alguns aspectos significativos da legislação educacional para o ensino técnico profissionalizante. Entre eles, destaca-se a Lei 8.948 de 8 de dezembro de 1994, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transforma as Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

A partir dos anos 90, vivenciamos profundas mudanças de natureza política, econômica e social no Brasil. O contexto da mundialização do capital, a partir da reestruturação produtiva, que é um processo de extrema complexidade e desdobramentos.

A mundialização do capital proporcionou transformações no mundo do trabalho, capazes de mudar o perfil da classe trabalhadora. Além disso, o avanço deste processo culminou em novas formas de gestão e organização da produção (BATISTA, 2008). As experiências com o trabalho flexível desenvolvidas no Japão, em oposição ao sistema taylorista-fordista, ganharam força e chegaram no ocidente.

Nos anos 80, o toyotismo tornou-se referência no ocidente capitalista à medida que concebia e estruturava a organização da produção e seu fluxo, eliminando os estoques de linha e racionalizando o uso de materiais e equipamentos (BATISTA, 2008). Nesse contexto, é colocada a necessidade de uma nova educação profissional que tem na noção de competências para atendimento ao mercado e na empregabilidade sua retórica principal. No Brasil, o discurso da nova educação profissional ganha força na década de 90 e passou a ser incorporado na legislação. A noção de competência, ausente na LDB (Lei 9394/96), foi inserida por meio do Decreto 2.208/97, que regulamentou o parágrafo 2 do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB.

No artigo 6º, o Decreto estabelecia que os cursos técnicos, deveriam ser voltados para o desenvolvimento de habilidades e competência.

II os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional (BRASIL, 1997).

A mesma década também ficou marcada por concepções políticas neoliberais, que teve como principais características a “globalização da economia, fim das fronteiras econômicas, desmonte do Estado, destruição dos direitos sociais, como saúde, educação, habitação, transporte, comunicação, estabilidade de emprego, aposentadoria digna, etc (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012, p. 3).

Essa configuração de governo influenciou, segundo as autoras, o sistema educacional, que passou a fazer parcerias com o sistema privado, a fim de formar trabalhadores para atender a produção capitalista e que também foi usado para disseminar toda a lógica capitalista como única possibilidade de organização social.

Quanto ao governo de Fernando Henrique Cardoso, Frigotto (2011) tece a seguinte crítica:

As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financeiro rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio (Petras, Veltmeyer, 2001), desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. (...) A educação não é mais direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil. (p.240)

Nesse contexto, Oliveira e Carneiro (2012), evidenciam a Lei Federal nº 9.649 de 27/05/98 que veta o investimento do governo federal em novas escolas técnicas, deixando essa responsabilidade aos governos estaduais e municipais e também a rede privada.

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

§ 7º É a União autorizada a realizar investimentos em obras e equipamentos, mediante repasses financeiros para a execução de projetos a serem realizados em consonância ao disposto no parágrafo anterior, obrigando-se o beneficiário a prestar contas dos valores recebidos e, caso seja modificada a finalidade para a qual se destinarem tais recursos, deles ressarcirá a União, em sua integralidade, com os acréscimos legais, sem prejuízo das sanções penais e administrativas cabíveis.

§ 8º O Poder Executivo regulamentará a aplicação do disposto no § 5º nos casos das escolas técnicas e agrotécnicas federais que não tenham sido implantadas até 17 de março de 1997”(BRASIL, 1998).

Segundo as autoras, com essa lei, a União se isentou da responsabilidade das escolas técnicas passando toda a responsabilidade para seus parceiros, ficando para eles os custos de manutenção e gestão dos estabelecimentos de ensino. As escolas que não

aderiram a essa nova situação foram abandonadas e sucateadas, enquanto as que se renderam ao sistema, transformaram-se em um negócio norteado pelos fins lucrativos. A interferência do mercado no papel do Estado marcou a educação como um produto a ser comercializado e essa política burguesa, apoiada pelo governo federal, que reduziu gastos sociais, repassando as responsabilidades do governo para as mãos da classe dominante, conseguiu implantar sua hegemonia tratando o ensino como mercadoria e explorando a educação. “A política desse período caracterizou-se pela fragmentação, pautada em princípios gerencialistas, em que os investimentos em educação foram vistos como gastos” (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012, p.15).

Esse cenário só começou a mudar quando o país passou por uma transição do neoliberalismo para o social-desenvolvimentista onde:

O Estado reafirmou sua soberania nacional, reorientou sua política internacional, formou uma grande reserva cambial, redirecionou o comércio externo e estabeleceu uma nova dinâmica de cooperação internacional. O Estado assumiu a responsabilidade de solucionar os problemas sociais com a inclusão de mais de um terço da população brasileira em programas de garantia de renda. Houve, também, a reconstrução de um projeto de desenvolvimento econômico, como a valorização do salário mínimo, que teve grande impacto na redução da desigualdade, na diminuição da pobreza, além de dinamizar o mercado de consumo interno (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012, p.9).

Para a Educação Profissional Tecnológica, o governo Lula trouxe mudanças ao revogar o Decreto 2.208/97, com a publicação do Decreto 5.154, de 23/07/04 que possibilitou a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Porém essas mudanças ainda traziam muitas marcas do governo anterior e não providenciava uma política satisfatória para essa modalidade de ensino.

Muitas outras tentativas e decretos foram acontecendo durante o mandato de Lula. Projetos inovadores como o Pró-Jovem e o Programa Escola de Fábrica e PROEJA, segundo as autoras, foram lançados pelo governo a fim de fortalecer e promover a Educação Profissional e Tecnológica para a população.

Contudo, a iniciativa de maior impacto para essa modalidade de ensino, foi a publicação da Lei 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e deu origem a Rede Federal como conhecemos hoje.

Analisando as ações dos governos FHC e Lula, Oliveira e Carneiro (2012) afirmam que:

[...] as medidas implementadas pelos governos FHC e Lula para a educação profissional sempre estiveram condicionadas aos interesses corporativos do capital e à subordinação do Brasil ao quadro

hegemônico internacional. O governo Lula, por exemplo, não se preocupou em realizar mudanças estruturais na ordem societária, conforme era esperado no início de seu mandato em 2003. O que vimos foram apenas medidas superficiais com o objetivo de minimizar as consequências das opções político-econômicas da classe dominante.

Por outro lado, no governo Lula houve um fortalecimento da Rede Federal de Educação, com ampliação da oferta de vagas, qualificação permanente dos servidores técnicos administrativos e docentes, além da qualidade e investimento no ensino, pesquisa e extensão. Todas essas iniciativas têm contribuído de forma positiva para a superação do modelo neoliberal na educação profissional (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012, p. 16).

As autoras defendem a “necessidade de construção de uma política para a educação profissional que supere os desafios históricos. É preciso que se construa uma cultura da Educação Profissional, o que hoje não vemos na maioria das instituições de ensino.” Segundo elas, as leis que regem a Educação Profissional devem ser pautadas nos interesses dos trabalhadores, de modo a criar efetivas oportunidades de inclusão e educação básica de qualidade aos que vivem do trabalho, tendo a formação humana como referência (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012, p. 16).

1.2 Educação Profissional no Brasil na atualidade

Os Institutos Federais são criados para proporcionar à população, novas oportunidades de acesso ao ensino profissional e tecnológico. A proposta pedagógica é inovadora, pois seu modelo institucional, único no mundo, consiste em ofertar cursos de educação básica, licenciaturas, cursos superiores de tecnologia (bacharelados e engenharias), cursos de pós-graduação, *lato e stricto sensu*. Baseados no princípio da verticalização do ensino, nos Institutos Federais os docentes tem a possibilidade de atuarem nas diversas modalidades ofertadas e os discentes podem compartilhar desses espaços de aprendizagem e investir na sua formação, também de forma verticalizada (PACHECO, 2011).

A expansão da Rede Federal, com estrutura multicampi, trouxe uma nova concepção de ensino público para as cidades do interior do país, possibilitando a democratização do ensino e desenvolvimento local. Pacheco (2011), faz uma severa crítica quanto ao governo neoliberal ao qual fomos submetidos durante a década de 90 e que privatizou e comercializou a educação durante anos. O autor defende uma nova proposta de educação democrática, “fundada na igualdade política, econômica e social” (p.8), e que dialogue com o poder público e a sociedade se opondo ao individualismo

neoliberal. A proposta dos IFs é de abertura à sociedade, tanto nos espaços físicos como na participação em Conselhos para uma gestão democrática e participativa pautada nas necessidades da região onde o *Campus* foi instalado.

Essa nova instituição, segundo o autor, visa superar a exclusão social, combatendo todas as formas de preconceitos geradoras de violência e intolerância através de uma educação “humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual” (PACHECO, 2011, p. 10). O autor ainda completa que:

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal (PACHECO, 2011, p. 11).

No que diz respeito aos fundamentos político-pedagógicos, o autor afirma que os campi atuarão na busca por desenvolvimento local e regional e inclusão social. Para isso, traz como proposta agregar a formação acadêmica à formação para o trabalho, discutindo os princípios das tecnologias e aderindo as necessidades locais, quebrando as barreiras entre ensino técnico e científico, “articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (PACHECO, 2011, p. 15).

Demerval Saviani (2015), diz que o futuro da educação e das escolas encontra-se num processo de dualidade: numa primeira opção a educação e a escola rendem-se ao mercado capitalista– o que vem sendo uma tendência – ou, numa segunda perspectiva, rompe com essa expectativa e parte para um movimento revolucionário e radical contra o pensamento hegemônico existente que “toma a educação como investimento capitalista.” (p. 167). Em defesa desta segunda perspectiva, o autor completa que é necessário repensar as bases que trazem o trabalho como princípio educativo, que, segundo ele, determina o modo de ser da educação em seu conjunto.

Para ele, o ensino médio tem como principal papel resgatar a “relação entre conhecimento e prática do trabalho”, norteando a sua organização de modo que os alunos dominem as várias técnicas de produção e deixem de ser adestrados para as técnicas produtivas. Já o ensino superior, além de formar profissionais, “cabe a tarefa de organizar

a cultura superior como maneira de possibilitar que participem plenamente da vida cultural (...) todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade a qual se dediquem” (SAVIANI, 2015, p. 168).

As ideias de Saviani dialogam com a concepção de EPT trazida pelos Institutos Federais, pois como cita Pacheco (2011):

Trata-se de 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 (PACHECO, 2011, p. 17).

Para Oliveira e Carneiro (2012), embora o governo federal tenha clareza dos objetivos econômicos e políticos dos Institutos Federais, os servidores que neles atuam, ainda precisam trabalhar para consolidar suas bases. Articular educação profissional, científica e tecnológica com os demais níveis de ensino, buscando sempre a verticalização proposta, tem sido talvez, a proposta mais desafiadora, pois para isso, é necessária a construção de “projetos pedagógicos, articulados a valores e identidade, com base na compreensão teórico-prática das ciências e que permitam à classe trabalhadora entender a formação social, política, econômica e cultural da sociedade na qual estão inseridos, com uma visão crítica e criativa.” (p.16)

Diante desse desafio, os Institutos seguem na tentativa de consolidação e principalmente na sobrevivência desse projeto, visto que o interesse político é fundamental para manutenção dessas escolas.

1.3 Instituto Federal Fluminense Campus Itaperuna – contextualizando nosso cenário

*Há um vilarejo ali / Onde Areja um vento bom/Na varanda, quem descansa /
Vê o horizonte deitar no chão /Pra acalmar o coração /Lá o mundo tem razão
Terra de heróis, lares de mãe /Paraiso se mudou para lá /Por cima das casas, cal /Frutas em qualquer quintal /Peitos fartos, filhos fortes/Sonho semeando o mundo real /Toda gente cabe lá /Palestina, Shangri-lá /Vem andar e voa /Lá o tempo espera /Lá é primavera/Portas e janelas ficam sempre abertas/Pra sorte entrar /Em todas as mesas, pão /Flores enfeitando /Os caminhos, os vestidos, os destinos /E essa canção /Tem um verdadeiro amor /Para quando você for*

(Vilarejo, Marisa Monte)

O Instituto Federal Fluminense *Campus* Itaperuna - fonte dos questionamentos que nos trouxeram a construir essa pesquisa - faz parte da expansão proposta pela Lei 11.892/08 e trouxe à região noroeste fluminense a possibilidade de acesso ao ensino profissional tecnológico, para pessoas que antes não tinham essa expectativa. A oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ocorre desde 2009, vem se consolidando ao longo desses anos e mostra-se como uma nova realidade de ensino público de qualidade para a região.

Por ser um *Campus* novo, não há registros publicados sobre a história e trajetória da escola. Numa tentativa de contextualizar nosso campo de pesquisa e o que nos impulsionou a realizar este trabalho, optamos por escrever um memorial do *Campus* Itaperuna, com a colaboração de colegas que atuam no local desde sua fundação.

A escolha da música *Vilarejo*, de Marisa Monte, como epígrafe desse tópico não foi escolhida ao acaso. A letra da música traduz um pouco sobre como é estar no *Campus* e pertencer a esse cenário. É uma escola acolhedora que está construindo sua história paralelamente a muitas outras, pois está sendo “casa” de muitas pessoas. Algumas estão há alguns anos, outras apenas de passagem, mas todas essas vidas dão alicerce para essa obra.

A história do *Campus*, que em 2018 completará nove anos, atravessa a história de vida de muitas pessoas. Por isso consideramos a possibilidade de apresentar o *Campus* através de memoriais de servidores que participaram da construção da escola desde o início. Esperamos que as narrativas sirvam para ilustrar o comprometimento e respeito que temos pela instituição e pelo que ela representa para a comunidade.

1.3.1 – Tecendo memórias

Narrativa 1

Por onde andei? Os caminhos que me trouxeram até aqui.

Alessandra Tozatto – psicóloga, assistente administrativo do *Campus* Itaperuna e autora deste trabalho

“Minha história no IFF começa, talvez, quando eu deixei de seguir uma lógica e comecei a seguir meus sonhos.

Eu nunca imaginei que um dia estaria aqui nessa cidade. Para ser sincera nem sabia que essa cidade existia. Sou do interior de São Paulo, nasci em Barra Bonita. Sou filha de professores, embora meu pai não exerça a profissão. Tenho um irmão, duas sobrinhas e cresci num ambiente familiar muito bom, com muitos primos e tios. Brincava

muito na rua e era apaixonada pela minha escola. Digo minha, porque me sentia pertencente daquele lugar. As memórias daquela época vivem em mim e são doces, coloridas, encantadas.

Minha mãe, antes de se tornar professora, trabalhava como secretária na escola em que eu estudava o ensino fundamental, então eu passava o dia todo lá. Me perdia no tempo explorando cada pedacinho daquele lugar. Eu amava aquele prédio antigo de chão encerado, com portas altas de madeira, o sino de ferro que tocava no final de cada dia. O pátio era enorme, com amarelinhas desenhadas no chão, árvores em volta. Todo mundo que eu conhecia estudava lá. As festas eram maravilhosas e as feiras de ciências, apresentadas por nós, alunos, nos faziam sentir as pessoas mais importantes do mundo. Lá eu cresci, aprendi a ler e escrever, pratiquei esportes, tive minhas paquerinhas, minhas primeiras amizades.

Nessa época meus pais começaram a fazer faculdade e então eu tive meu primeiro contato com o ensino superior. Eu ia, sempre que podia, para a aula com meus pais. Eu assistia aulas de latim, inglês, literatura, didática. Ali eu já sabia que queria estudar sempre. E sabia que não seria fácil. A faculdade era em outra cidade e era paga. Meu pai, homem de muitas funções, ia dirigindo o ônibus para não precisar pagar (ele era motorista também) e minha mãe, mulher guerreira, vendia salgados no intervalo para ajudar com os custos da faculdade. E eu ajudava e aprendia coisas sobre a vida.

Infelizmente não pude concluir meu ensino fundamental na escola que tanto amava, pois no último ano, as escolas estaduais sofreram uma reforma e tivemos que nos separar dos alunos do fundamental 1 e fomos transferidos compulsoriamente para outra escola. Foi muito ruim ter que sair da minha escola dessa forma. Me senti desrespeitada, invadida, impotente.

Cursei o ensino médio em uma escola técnica estadual onde me formei em processamento de dados. Graças a esse curso, nunca fiquei desempregada. Apesar de eu ter começado a trabalhar com treze anos, com quinze eu já dava aulas de informática e ajudava meu pai na confecção de cartões de visita. Estagiei na prefeitura da minha cidade e em uma construtora, onde fui contratada no final do meu curso.

Quando completei 18 anos resolvi trilhar outros caminhos, desenhar novas possibilidades de vida, e com permissão dos meus pais, me mudei para Cabo Frio (RJ), onde morei e trabalhei para uma família conhecida deles, numa fábrica de sorvetes durante o verão de 2000/2001. Após o término de verão e conseqüentemente com a diminuição de postos de trabalho na fábrica de sorvetes, resolvi não voltar para minha

cidade e então me aventurei trabalhando como garçom na praia, depois como auxiliar de serviços gerais em um prédio de apartamentos e depois como balconista de farmácia.

Nesse mesmo ano me mudei para Arraial do Cabo e iniciei uma relação estável que durou 11 anos. Trabalhei como secretária de TV a cabo, designer numa gráfica e em 2003 passei no meu primeiro concurso. Meu cargo era de técnica em informática na secretaria de educação (educação presente na minha vida novamente!). Quando completei um ano de trabalho, resolvi engravidar e em 2005 minha filha nasceu. Eu tinha 23 anos.

Minha rotina tornou-se pesada, pois tinha que conciliar maternidade, trabalho e cuidar da casa. Minha filha ficava na creche o dia todo e no final do dia eu a buscava e pegávamos a condução para chegar até em casa. Eu ganhava pouco e pensava muito em nosso futuro. Fazia todos os concursos possíveis na esperança de um dia conseguir um emprego melhor.

Felizmente esse dia chegou. Fiz o concurso para o então CEFET Campos que estava oferecendo muitas vagas e entre elas, sete para a unidade de Cabo Frio. Quando saiu o resultado, no final de 2008, vi que fui aprovada em 12º lugar, o que me deixou na expectativa de um dia ser chamada. Minha convocação saiu no início de 2009 e então me exonerei de Arraial do Cabo e fui a Campos dos Goytacazes assumir meu cargo.

Fomos 150 convocados de uma só vez, técnicos e docentes. Cento e cinquenta pessoas e suas famílias estavam tendo suas vidas transformadas de alguma forma. Era época de expansão, o governo federal estava investindo nos Institutos Federais e precisavam de servidores para ocupar os cargos nos Campus novos.

No final do primeiro dia de reunião todos nós tivemos que escolher para onde iríamos. Não sobraram vagas para Cabo Frio. Entrei em pânico. Sobraram vagas apenas para Itaperuna. Eu só tinha uma certeza: aceitar. Depois eu pensaria no resto.

Conhecemos nosso diretor, o professor Evanildo, a professora Suzana e o professor Carlos Alberto, que seriam os grandes responsáveis pela implantação do Campus Itaperuna.

Passamos duas semanas em treinamento no Campus Centro e nesse tempo minha mãe se deslocou até Arraial para poder me ajudar com a mudança e com os cuidados à minha filha, que estava com 3 anos na época.

Fui para Itaperuna pela primeira vez em fevereiro para conhecer e procurar um lugar para morar. Inicialmente me mudei apenas com minha filha, uma mala e um colchão. Aos poucos fui montando minha nova casa.

Trabalhava em uma unidade móvel, pois nosso Campus ainda estava em construção. De janeiro a março as obras foram se desenvolvendo e um prédio ficou pronto a tempo de recebermos os novos alunos no prazo certo. Enquanto a obra acontecia, nosso diretor nos convocava para participar de todos os processos administrativos necessários para nossa inauguração.

Não havia entre nós, novos servidores, nenhuma pessoa que já morasse em Itaperuna. Alguns mudaram-se com suas famílias para a cidade e outros enfrentavam diariamente uma longa viagem até o Campus. Mas, apesar disso, o clima era maravilhoso. Estávamos em festa. Juntos montamos as salas de aula, ajudamos na limpeza da escola, atolamos e desatolamos os carros na lama que formava no caminho para o Campus. Depois do horário de trabalho nos reuníamos nas casas uns dos outros. Éramos uma grande família.

Iniciamos nosso ano letivo no dia 23 de março de 2009, com os cursos técnicos em Eletrotécnica e Guia de Turismo, cursos esses que foram definidos anteriormente, em audiência pública, pela comunidade local e gestores do Campus. As ofertas eram para duas turmas de integrado em Eletrotécnica, sendo uma PROEJA, uma turma, também de eletro, na modalidade concomitância externa e uma turma de Guia de Turismo na modalidade subsequente.

Começamos com poucos alunos o que possibilitou termos uma proximidade muito grande com eles. O Campus Itaperuna tornou-se o lar para muitos, pois nos acolheu e nos possibilitou criar laços afetivos e profissionais.

Como citei anteriormente, era uma época de muitos investimentos e em pouco tempo as obras foram ficando prontas e a escola começou a tomar forma. Era um sonho se tornando realidade. Para quem estava lá e vestiu a camisa, era gratificante ver a dedicação de todos envolvidos nessa grande obra. A cada ano que se passava recebíamos novos alunos, novos investimentos, novos servidores. Em pouco tempo nos tornamos uma escola grande e começamos a atrair o interesse dos cidadãos itaperunenses.

Após dois anos de “lua-de-mel”, houve grandes mudanças. Problemas de relacionamento entre professores e alunos começaram a surgir. A postura de alguns docentes causou alguns incômodos na coordenação pedagógica e a realidade começou a bater em nossas portas. Éramos muitos e éramos diversos. Os conflitos eram inevitáveis.

O primeiro processo eleitoral para a Reitoria do Instituto foi um movimento muito turbulento, marcando a história do Campus e nossas vidas com muitos rompimentos e mágoas. O então diretor, Evanildo dos Santos Leite e sua equipe foram

afastados dos cargos de direção, e a gestão da escola foi assumida por pessoas indicadas pelo então Reitor, Luiz Augusto Caldas até que fosse realizado nosso primeiro processo eleitoral. Foi uma situação desconfortável para muitos e era claro que naquele momento o que importava era apenas as vaidades pessoais e não nossa escola. Momento triste e desnecessário.

Em 2012, tivemos nossa primeira eleição para a Direção Geral, onde a professora Michelle Maria Freitas Neto, foi eleita democraticamente pelo voto direto de alunos e servidores. No ano passado (2016) foi reeleita para mais quatro anos de gestão.

De lá pra cá foram mais cinco anos de muito trabalho no Campus. Com esforço e luta árdua da gestão do Campus, outros prédios foram construídos, outros cursos foram sendo criados e buscamos manter sempre a proximidade com os alunos. Me tornei a mestre de cerimônias da escola, fiz diversos cursos e me qualifiquei para tal atividade, o que me proporcionou estar ao lado dos alunos em todas as formaturas que já tivemos até hoje.

No decorrer dos anos inauguramos locais como o complexo esportivo, um bloco de salas de aula, a Biblioteca Maria Alice Barroso, a Tecnoteca, o grandioso Parque Acadêmico Industrial e o restaurante estudantil. Em breve inauguraremos nosso auditório. Com a participação de alunos, servidores e gestão, temos uma agenda de grandes eventos anuais, núcleos de gênero e de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, grupo de teatro, música, robótica e astronomia.

Muitos alunos passaram pela nossa escola e nos ensinaram muito. Aprendemos a necessidade de mantermos nossas políticas de permanência e assistência estudantil, a lutar pelo passe-livre, pelas diferenças, pelas visitas técnicas e por uma alimentação adequada.

Em 2014 me formei Psicóloga, mas antes, enquanto estudante, pude realizar meu estágio em psicologia escolar no meu local de trabalho. Era uma forma de eu estar em contato mais próximo com os alunos e poder, de alguma forma, estar em uma sala de aula. Esse contato foi melhor do que eu esperava e me trouxe diversas possibilidades de contribuir com nossa escola. Também me possibilitou pensar em ingressar no mestrado para poder desenvolver uma pesquisa mais sólida com os alunos do curso técnico integrado.

Esse encontro me possibilitou ser patronesse das primeiras turmas de química da nossa escola, mesmo eu, ocupando um cargo administrativo. Foi uma grande honra, um momento que me emocionará eternamente, pois ocupar esse lugar, me deu a certeza

que qualquer servidor, educador por vocação, pode contribuir para a formação de pessoas. Uma formação que está além da sala de aula, que se dá para a vida, na construção de relações, afetos e experiências únicas e reais, embora mergulhados em um mundo virtual e caótico.

Em quase nove anos, o Campus Itaperuna tornou-se grande em amplo sentido, mas muito mais que isso, aprendemos a amar nossa escola, mesmo nas divergências e falhas, e lutar por ela. Já enfrentamos algumas greves e agora estamos passando por uma grande crise moral e política no nosso país e não podemos fraquejar. Tivemos um corte de 40% de nossa verba anual e não podemos parar. Devemos isso a nossa história e a nossos alunos. Ainda temos muito a oferecer, temos muitas vidas para transformar através do acesso ao ensino público de qualidade.

O Campus Itaperuna tem um significado afetivo imenso na minha vida pois foi lá que me descobri como pessoa, mulher, mãe, profissional, amiga e onde meus sonhos foram se tornando realidade, pois ele me proporcionou e incentivou a cursar minha graduação, especialização e mestrado. Embora eu nunca tivesse pensado em estar aqui, sei que é aqui que eu tinha que estar.”

Narrativa 2

A bicicleta

Michelle Maria Freitas Netto – Docente e atual Diretora geral do *Campus Itaperuna*

“Lembrei-me de uma época em que pegava minha bicicleta e em milhares de pedaladas ia para a escola. Lutava a cada segundo contra o pneu que vivia vazio sobre ruas de paralelepípedo. O sol? Torrava meus miolos, principalmente quando saía para a aula das 14h 20min. Chuva? Nem me fale... com o meu suor era a minha companhia. E nos dias que tinha aula o dia inteiro? Sensação inexplicável era a saudade da comidinha simples, mas caprichada da minha mãe. Meu jaleco azul era a minha maior honra.

Quando chegava a escola encontrava outros tantos "smurfs" sonhadores como eu. Tínhamos nossas aflições. Para dar força uns aos outros, nos momentos de dificuldade, juntávamos moedinhas para um grupo de quatro ou cinco comprar e dividir um mesmo pacote de biscoito. Era a nossa arma secreta nas horas incansáveis de estudo naquelas tardes de outono. Merenda? Não tinha direito, era para guerreiros com mais

dificuldade que a gente. As disciplinas? Caramba... Muitas delas complexas, inéditas... “Processamento de Sinais”, “Análise de Circuitos” ... “o que eu tô fazendo aqui?” Mas se as inéditas nos faziam cair os cabelos, as de matemática e física tinham professores que tornavam as provas fases de um jogo para usuários avançados. Nossa meta era 7. Isso mesmo! Sete pontos! Ufa... tarefa dura. Cheguei a pensar em desistir, mas minha mãe que não teve a mesma oportunidade que eu, com sabedoria infinitamente superior a minha, não me deixou desistir daquelas pedaladas de todos os dias.

Numa tentativa de distrair um pouco, nos juntávamos numa quadra de areia para tentar jogar um vôlei meio esquisito, mas divertido. Nos jogos internos, perdíamos todos... Éramos mais habilidosos com as teclas dos computadores de nossa profissão tão inédita naquele momento. As viagens? Era apenas uma. Aquela tão sonhada do último ano: a visita a feira da cidade grande. Mas a gente vivia feliz, sabe? As moedinhas apareciam de novo quando tinha que tirar cópias das listas de exercícios que levavam horas e horas dos nossos fins de semana. Orgulho? Opa, tínhamos sim! No meio do ano virávamos expositores na feira da escola. Cada grupo com suas engenhocas trazia nosso troféu por todo aquele sacrifício. Mas aquilo passaria... Dúvidas? Quando existiam tirávamos nos livros da biblioteca que iam em nossas mochilas como um prêmio ao reservá-los na corrida da semana de prova. Trabalhos pela Internet? Uma novidade tão inimaginável pra gente. Mas os jornais, as revistas eram nossos companheiros. Apresentação de slides? Que nada! Era a criatividade que fazia cartolinas virarem murais inteligentes e conquistar a todos da sala.

Fomos colocados à prova muitas vezes. Abdicávamos do sono cedo, do banco imobiliário com os primos, das festinhas, para dedicar nosso tempo à missão mais nobre que as pedaladas de minha bicicleta me aproximavam a cada dia. Os maestros? Eram eles, nossos professores. Cada um de um jeito: um mais didático, um mais simpático, um mais detalhista, um mais breve. Mas eles eram admirados por nós. Se estavam a frente da orquestra dos nossos sonhos era porque fizeram por merecer. Os bastidores? A gente não entendia muito disso não. Não tínhamos idéia do que era licitação, pregão, orçamento... mas sabíamos que tinha gente por ali, porque aquele lugar era encantador. Contra-regras? Víamos muito deles. Eles deixavam prontinhos para nosso uso, os banheiros que eram quase camarins, as salas com quadro verde e giz. Não eram refrigeradas, mas tinham o calor de nossas almas encantadas. O estacionamento? Tinha

lá alguns modelinhos agradáveis. Eu pensava: "o mais baratinho daqui facilitaria tanto a minha vida para o sol de 14h 20min..."

Enfim, eu e meus companheiros de jaleco depois de tantas pedaladas, nota a nota, ponto a ponto alcançamos o grande dia. Estávamos concluindo aquela etapa. Naquele dia da formatura, não tive convite bonito, nem moedinhas para comemorar com os meus colegas. Mas aquilo não me tornou menor. Fiz vestibular, um ano depois, graças a uma suada bolsa de estudos conquistada em mais uma batalha de uns 200 soldados, cheguei a universidade pública e federal. Mas essa história eu conto outro dia. Era Deus me dando a chance de continuar a luta.

Hoje, só tenho a dizer que sou grata ao cenário de toda essa história, a ETFC - Escola Técnica Federal de Campos, atual Instituto Federal Fluminense. Minha bicicleta? Deu lugar ao meu carro, o que não significa que esqueci as minhas pedaladas que me renderam a vida. Meus amigos de jaleco azul? Viraram advogados, psicólogos, biólogos, engenheiros... Alguns são meus amigos até hoje e até compartilham minhas angústias do cotidiano. Eu virei Analista de Sistemas, mas escolhi deixar a vida da cidade grande com excelentes salários, pois tinha descoberto que poder ajudar a outras pessoas a pedalar era mais gratificante que viver no mundo dos engarrafamentos.

Hoje, sou professora, com P maiúsculo! Ocupo um cargo máximo do cenário da mesma escola que me formei. Isso mesmo! Daquela mesma escola que ia pedalando, virei dirigente. Passo dificuldades? Muitas! Mas as minhas pedaladas são lembradas a todo instante. Quero levar para outros jovens, a mesma oportunidade que tive. Lembra dos jogos que a disputava e perdia? Na escola que tenho a chance de orquestrar, se chama "Olimpíada Estudantil". A Feira das Engenhocas, lembra? Se chama "Semana Acadêmica". As cartolinas das apresentações de trabalho são a "Tecnoteca". Os maestros, meus colegas professores. Nos bastidores, eles, os colegas administrativos. Contra-regras? Meus amigos contratados. Mas é pelo jaleco azul, que eu fiz isso tudo. E é por aqueles que honram o suor desse jaleco, que trilhei esse caminho.

Talvez as pessoas não entendam porque dedico minha vida a isso. Loucura? Status? Dinheiro? Os bons entendedores saberão que o que mais me interessa são as pedaladas! Porque mesmo com o pneu vazio, um dia a gente chega. Porque só quem trilha um caminho difícil valoriza o troféu conquistado. Se hoje você é personagem do jaleco azul e anda de bicicleta, não desista cara! Suas pedaladas não serão poucas. Você

terá dias de sol e chuva. Mas no futuro, você vai buzinar para mim, com suas máquinas mais rápidas, da mesma maneira que um dia quis um daqueles carros do estacionamento da ETFC. E é por esse dia, que dedico cada dia do meu trabalho. Sejamos felizes!”

Narrativa 3

Pra quem tem fé, a vida nunca tem fim...

Thayz Souza Venâncio Vianna Almada – Técnica em Assuntos educacionais

“A minha história hoje e a história do IFF se confundem. Acho que isso acaba acontecendo com todos nós, uma vez que, passamos a maior parte do tempo na instituição.

Não foi apenas a partir do meu concurso que me relaciono com a instituição. Por toda minha infância estive na escola. Quando ainda Escola Técnica Federal eu corria pelos corredores da escola, que hoje é o Campus Campos Centro. Meu pai à época era o Coordenador do Curso de Edificações. Foi Secretário de Obras da nossa cidade, o que me faz pensar que se vivo fosse, estaria ainda mais comprometido com a política educacional da nossa escola. Meu pai não está mais vivo, mas os padrinhos que ele escolheu para nós (três filhos) também eram servidores da casa. Logo, nunca perdemos o contato com a escola. Sem falar que também estudei na escola. Como contratada pude contribuir com a escola trabalhando no financeiro da Fundação Pró IFF. Foi quando passei no concurso e com meus amados amigos fomos para o Campus Itaperuna.

Sempre fui muito transparente e sincera. Pois então, acho que nunca mais trabalhei num ambiente tão gostoso como no Campus Itaperuna. Lá fiz amigos. Mesmo não convivendo tanto com os colegas, sempre fui acolhida e muito amada.

No Campus Itaperuna fiquei pouco tempo. Como disse, minha história se confunde com o IFF. Fiz tratamento para engravidar com um especialista de Itaperuna/RJ e Deus me deu a graça de ser a mãe de uma menina. Naquele ano a instituição colocou as servidoras afastadas devido ao surto de gripe suína. E, depois, por causa da gravidez de risco, não retornei a Itaperuna. Com o nascimento da minha filha e devido à distância, e meu marido também trabalhar em outra cidade, fiquei cedida a Fundação, onde já havia trabalho.

Acontece que o imprevisto aconteceu. Sofri um acidente de carro e perdi minha única filha. Naquele momento, não fui apenas querida pelos colegas. Fui amada. Cada um sentiu de perto aquela dor, que acabou amenizando a minha dor, sem sombras de

dúvidas.

Ao retornar da licença fui recebida com todo esmero pelo diretor geral do Campus Campos Centro que me perguntou como poderia me ajudar. E assim fiquei no Campus Campos Centro até sair minha remoção. Naquele momento não mais precisaria enfrentar a estrada rumo a Itaperuna. Meu acidente foi numa estrada, onde era eu quem guiava o carro.

Quanto a remoção, a atual diretora do Campus Itaperuna não deixou de se empenhar por conseguir. Também uma grande amiga. Enfim, nunca precisei me preocupar, pois a instituição sempre cuidou de mim.

Vi o CEFET virar IFF. Fiz parte deste processo. E quando vejo a dimensão que isto tomou, às vezes, nem acredito que faço parte desta história.

Recentemente pude ver como alguns departamentos sofreram com a expansão e se tornaram menos humanísticos. Por outro lado, vi também o departamento pessoal movimentar ações neste sentido.

Mesmo reconhecendo erros, posso dizer que há muito mais acertos em nossa instituição. Haja vista os resultados nas pesquisas de avaliação.

Mas hoje ver o Campus Itaperuna como está, para mim, é motivo de orgulho. Posso dizer que o Campus Itaperuna sempre será a menina dos meus olhos, a qual guardarei em minhas lembranças com muito carinho. Para minha sorte, muitos servidores daquela época estão trabalhando comigo, aqui no Campus Campos Centro. Embora não seja a mesma coisa, mas nos abraçamos e nos desejamos bem, exatamente como era no início.

Nossa história pessoal traz a história do IFF Campus Itaperuna no peito. Nunca esquecerei que sou um tijolo daquela construção que vi crescer de perto. Sujamos nossos sapatos, atolamos nossos carros, pegamos caronas, limpamos a escola e inauguramos a mesma. Quanta saudade!!

Fomos vizinhos uns dos outros e nos tornamos amigos. Alguns não conseguem ficar separados, outros se deliciam com os registros de festas, chopes e comemorações. Mas, todos nós somos essa família um pouco Itaperunense.

Vesti e continuo vestindo a camisa do IFF. Lutei e continuarei lutando pelos administrativos como eu, ainda que respeitando imensamente o trabalho dos docentes. Reverenciarei de todo para sempre meu amado Campus Itaperuna.”

Narrativa 4

Eu e o Campus Itaperuna do IFFluminense

Adriano Ferrarez – Docente

“Pra falar da minha relação com o Campus Itaperuna é necessário que eu conte um pouco sobre mim e as minhas origens. Sou filho de camponeses. Meus pais vieram da roça para buscar uma vida “melhor” na cidade de Muriaé/MG. Na cidade minha mãe trabalhou como empregada doméstica, lavadeira de roupa até conquistar um emprego público como Auxiliar de Serviços Gerais da Rede Estadual de Educação de Minas. Os empregos formais de meu pai foram de frentista de posto de combustível e lavador de carros. Um dia ele ficou p... da vida e mandou o patrão plantar batatas e começou a trabalhar como vendedor de verduras de porta em porta e como feirante. Eu e minhas duas irmãs fomos criados por esses dois seres humanos extraordinários. Passamos por muitas dificuldades, mas no nosso lar nunca faltou amor e respeito. Sou muito grato ao meu velho e à minha velha por tudo que eles fizeram por mim.

Estudei em escolas públicas durante todo o meu 1º grau (hoje ensino fundamental). Primeiramente na Escola Estadual Julieta de Oliveira Macedo e depois na Escola Estadual Desembargador Canedo. Quando conclui o 1º grau fiz uma prova para tentar uma bolsa de estudos no Centro Educacional de Muriaé (CEM). Tive um bom desempenho nessa prova e trabalhava como office boy da escola e recebia em troca os meus estudos. A então Diretora do CEM, a Sra. Miralda Magalhães Nantes foi um dos tantos mecenas que me ajudaram em minha trajetória. Destaco também o Sr. Jair Valverde que muito me ajudou nas compras de livros didáticos. Tive a oportunidade de trabalhar na Caixa Econômica Federal como estagiário. Terminei o 2º grau no CEM, prestei vestibular e fui aprovado no Curso de Física para as Universidades Federais de Juiz de Fora e Viçosa. Optei por me matricular na última pois essa oferecia bandeirão e alojamento para estudantes carentes. Tive uma relação maravilhosa com a Universidade Federal de Viçosa durante 20 anos (1995-2015), período em que me graduei, fiz mestrado e doutorado. Em Viçosa conheci minha companheira e nasceu minha filha. Fui professor em várias escolas de Viçosa e região e tive a honra de ser Professor Substituto na UFV dividindo disciplinas com meus professores da graduação.

No idos de maio de 2008, prestei concurso para o CEFET Campos. Eram duas vagas para a UNED Cabo Frio e uma concorrência de quase 50 candidatos por vaga. Fiz a primeira etapa (prova escrita) e fui chamado para a 2ª fase do concurso, a prova

de desempenho didático. Como eram duas vagas, foi divulgado no Diário Oficial da União os nomes dos 4 candidatos melhor classificados. Meu nome não constava nessa relação. Daí pensei: pois é não deu. Vida que segue, como diria o saudoso João Saldanha.

Nesta época estava sempre ligado no sítio da internet PCI Concursos. Lá pelos idos de outubro/novembro apareceram duas vagas no CEFET Piauí, mais especificamente para a cidade de Picos (considerada a mais quente do Brasil!!!). Falei com patroa e ela me incentivou a tentar. Pois bem, a prova era no dia 20 ou 21 de dezembro de 2008 e eu parti de Viçosa/MG para Teresina/PI num busão da Itapemirim, 40 horas de viagem em ônibus convencional. Foi uma viagem sensacional. Atravessei o Espírito Santo de rabo a cabo. Cruzei a Bahia até chegar a Juazeiro e conheci Petrolina, em Pernambuco. Já no Sertão do Piauí pude ver a lua cheia gonzaguiana. Cheguei a Teresina no inverno de dezembro (período das chuvas). Antes de entrar para fazer a prova, olhei prum lado e pro outro e me perguntei: o que estou fazendo aqui??? A resposta era simples: buscando oportunidades. O tema da prova escrita sorteado foi Campo Elétrico, matéria que estava na ponta da língua. Terminei a prova com uma sensação de dever cumprido e me preparei para a odisseia da volta.

Na volta fiquei em Muriaé para passar as festas de fim de ano com a minha mãe. Cheguei em Muriaé no dia 23/12/2008 à noite. No dia 24/12/2008, recebo uma ligação. Do outro lado alguém me diz: Não sou Papai Noel, mas tenho uma proposta pra te fazer: você quer dar aula no Instituto Federal Fluminense Campus Itaperuna? Era Evanildo Leite, então Diretor Geral do Campus Itaperuna me dizendo que eu estava sendo convocado para assumir a vaga de professor do EBTT em Itaperuna. Não preciso dizer o quanto fiquei feliz com a notícia. Dei um pulo de alegria. Falei com Evanildo que acabara de chegar do Piauí onde havia feito prova em concurso público para o mesmo cargo. Eu já havia me esquecido do concurso do CEFET Campos, mas com a expansão da Rede Técnica Federal e a transformação dos CEFET's em IFET's, várias unidades foram criadas, incluindo a de Itaperuna. Assim começou a minha relação com o Campus Itaperuna que já dura 8 anos.

Na China antiga a Escola Confuciana pregava que a maior honra que um homem poderia ter era ser servidor público. Tenho para mim a mesma visão do Mestre Confúcio sobre o serviço público. Me sinto muito honrado de poder trabalhar numa instituição de Educação, Ciência e Tecnologia. Quando me lembro do início do funcionamento do IF Fluminense Itaperuna, e rio de situações como o dia em que a minha Brasília 1975 ficou atolada no lamaçal da via que dava acesso à escola, e vejo o tamanho

do Campus atualmente fico satisfeito. Sou muito grato ao povo trabalhador brasileiro “que segue em frente e segura o rojão” e que paga meu salário. Agradeço a esse povo pela oportunidade que permitiu ao filho do Verdureiro e da Auxiliar de Serviços Gerais se tornar um Doutor e poder trabalhar no que gosta.

Vida longa ao IF Fluminense Campus Itaperuna!

Continuemos no caminho como o passarinho cantado nos versos de Quintana!”

Narrativa 5

Minha relação com o Campus Itaperuna

Roberto da Silva Lannes Filho – Diretor de Pesquisa, Extensão e Políticas Estudantis

“A relação com o Campus é muito boa. Iniciei meu exercício no IFF Campus Quissamã e, naquele período, toda semana precisava viajar para longe da minha cidade e ficar distante durante a semana para exercer minha função em outro lá.

Alguns meses depois eu consegui remoção para o nosso Campus, onde pude voltar a residir com meus familiares e eliminar a angústia de ter que semanalmente me distanciar.

Apesar de existir um pouco de questões políticas que permeiam algumas relações no Campus, e tenho sentido isso principalmente depois de assumir cargo de direção, quando fui um pouco excluído dos grupos de discussão que participava pelos colegas terem o entendimento que pelo cargo eu sou incapaz de pensar de forma isenta e responsável, o clima é bom e me sinto bem em trabalhar aqui.

Com as oportunidades proporcionadas me sinto reconhecido por aqueles que esperam resultados concretos pelo serviço que presto.

Com o atual cenário político-econômico nacional algumas tensões se afloram abalando um pouco alguns momentos, mas no geral esses pontos de tensionamento são superados.

Uma das partes mais gratificantes do Campus é que muitas amizades convivem no ambiente de trabalho, se sobressaindo o respeito e a certeza de que estamos contribuindo para um mundo melhor, em especial para nossa região já tão sofrida.

Como consequência do acúmulo de tarefas do cargo que ocupo hoje, apesar dos bons sentimentos que são despertados na vida pessoal por pertencer a este Campus, tenho tido um pouco de dificuldade de ter maior tempo para outras atividades pessoais

necessárias como atividade física e mais contato com os amigos. Por ser exaustiva a jornada, ao chegar em casa opto pelo descanso físico.”

A exposição desses memoriais traz uma visão afetiva do *Campus Itaperuna* sob a ótica de algumas pessoas que lá atuam/atuaram e tem a intenção de levar ao leitor parte desses pensamentos e auxiliar na construção dos saberes sobre esta instituição. Apesar do olhar romantizado, obviamente nossa escola não está livre de problemas e vivencia múltiplos desafios dia após dia. Por isso, no capítulo a seguir, iremos discutir o cotidiano e o fracasso escolar, como uma possibilidade de compreensão da “natureza e a gênese do processo educativo que se desenvolve no cotidiano escolar e identificar pistas para sua transformação no sentido de promover com sucesso a aprendizagem escolar dos alunos” (PENIN, 2011, p.27).

2. ESCOLA E COTIDIANO

Só é possível que todos aprendam se, de fato, acreditarmos que todos nós podemos aprender (Walter Omar Kohan, 2013)

O estudo do cotidiano vem crescendo em pesquisas acadêmicas demonstrando um aumento no interesse pelas questões do dia-a-dia e das relações interpessoais, políticas e sociais que surgem nesse contexto. Embora não seja nossa intenção aprofundar em tal discussão, consideramos necessário trazer para nossa pesquisa algumas contribuições desses estudos para que pudéssemos ampliar nosso olhar em relação à escola pesquisada.

Para Penin (2011) é necessário entender a escola no seu dia a dia “buscando entender como se determinam reciprocamente os processos internos, burocráticos ou não, com os processos sociais mais amplos que estão ocorrendo num determinado período e conjuntura” (p.23). A autora afirma que:

História e cotidiano se entrelaçam em cada escola, cada ‘obra’ para revelar como, por que, com quem, para quem, contra ou a favor de quem o funcionamento interno dessa escola se efetua a cada dia, cada ano, com cada turma de alunos, professores, funcionários, pais (p.25).
(...) conhecer a realidade escolar, integrando o conhecimento de sua dinâmica interna à dinâmica histórica, apreendendo assim, o sentido das contradições presentes no momento da investigação (p.32).

Entender as demandas da escola a partir desse contexto é fundamental para ponderarmos sobre a “especificidade da vida social num determinado tempo e lugar, fugindo, assim, de sua inclusão tão somente em categorias amplas que se adequem a realidades sociais ao mesmo tempo iguais e diferentes” (PATTO, 1999, p.186). Ou seja, precisamos conhecer a realidade em que estamos inseridos, suas especificidades, sua história e cotidiano para, então, pensar em ações específicas para esse cenário, de modo a contribuir efetivamente para seu desenvolvimento.

2.1 Fracasso escolar – um obstáculo no processo educativo

O fracasso escolar é um tema que há tempos tem despertado muito interesse nas áreas de psicologia escolar e educação. Maria Helena Souza Patto desenvolveu importantes pesquisas tornando-se referência acerca do tema.

Ao trazer a contextualização sócio-histórica do fracasso escolar, Patto (1999) evidencia a construção de uma sociedade classicista e liberal que defende que o esforço individual é único meio de atingir o sucesso.

A escola se apresenta como uma instituição normativa que exerce uma pressão equalizadora em seus alunos anulando suas origens, saberes e diversidade. As

subjetividades dão lugar a uma educação atacadista e nesse processo educativo muitos ficam para trás, produzindo o fracasso escolar, que embora seja fruto desse processo de exclusão, acaba se transformando em um problema também individual.

O fracasso escolar é comumente ligado a problemas escolares de não-aprendizagem, onde o aluno não consegue se apropriar dos conteúdos escolares, gerando notas baixas, o que culmina em reprovação ou abandono da escola. As causas desse fenômeno são várias, porém o aluno é, na maioria das vezes, apontado como o centro do problema em diversos aspectos: sócio-cultural, familiar ou biológico.

A preocupação com o fracasso escolar é constante entre muitos pesquisadores e educadores. O foco é posto na individualidade, que ilumina os argumentos dominantes no debate sobre o fracasso escolar. Várias são as justificativas usadas, recolhidas de aportes teóricos diversos e algumas vezes divergentes, embora tratem, quase exclusivamente, das crianças das classes populares (ESTEBAN, 2001, p. 25).

Patto (1999, p. 74), afirma que pesquisadores “mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino [...] e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão [...] acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar”. A autora afirma também que a psicologia, em algumas de suas vertentes, também colabora com esse pensamento reducionista, perdendo de vista o foco em pesquisas sobre o aspecto pedagógico do processo educacional, que embora não seja o centro “da questão do processo de escolaridade de grande parcela das crianças brasileiras, mas a redução psicológica certamente torna esta possibilidade mais remota” (p.125).

Várias teorias foram desenvolvidas acerca do fracasso escolar, entre elas, está a da “carência cultural”, formulada nos Estados Unidos, que versa sobre a desigualdade educacional estar conectada à diferença de ambiente cultural onde as crianças pobres se desenvolvem. Segundo essa teoria “a pobreza ambiental das classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e adaptação escolar” (p.124).

Essa teoria foi aceita no Brasil na década de 70 e dialogava com o pensamento hegemônico da época, onde havia a crença de que os pobres, negros e mestiços, eram incapazes de aprender, e com isso, atraiu a atenção de educadores sensíveis ao problema das desigualdades, mas, segundo a autora, “pouco instrumentados teoricamente, em decorrência da lacuna de sua formação intelectual, para fazer a crítica deste discurso

ideológico.” (p.125) O resultado disso foi uma assimilação acrítica da teoria nos meios acadêmicos criando assim:

[...] as condições para uma tentativa de resolução da fratura contida na visão sobre as causas do fracasso escolar até então em vigor: a partir de duas afirmações inicialmente não conciliadas – “ as causas estão na escola” x “ as causas estão na clientela” – produziu-se uma terceira que as integrava: a escola é inadequada para as crianças carentes, ou seja, uma escola supostamente adequada a crianças das classes “favorecidas” estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças culturalmente “deficientes” ou “diferentes” (PATTO, 1999, p. 128).

Em 1977, após inúmeras pesquisas que buscavam no indivíduo as causas das dificuldades de aprendizagem, um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, voltou seus olhares para a investigação do sistema escolar como possível causador do baixo rendimento das crianças das classes populares. Suas pesquisas priorizaram uma visão mais detalhada dos aspectos intra-escolares de seletividade social da escola.

Esse movimento causou uma ruptura política e temática ao papel social da escola sob a concepção liberal. Ao negar que a escola é um lugar “meramente mantenedor da ordem social vigente, resultou numa dificuldade de percepção de seu papel transformador da estrutura social em vigor” (PATTO, 1999, p.152). A importância de resgatar a escola como projeto transformador da sociedade de classes, abriu espaço para a introdução das ideias de Gramsci sobre “o problema da eficiência e do papel da escola para o povo”, e possibilitou, num segundo momento, pesquisas sobre os obstáculos à escolarização das classes populares:

Apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas, essa escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola; hoje, atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente. Vejam-se os altos índices de evasão nos primeiros anos de ensino. A extensão de oportunidades escolares e a transformação do sistema formal do ensino não produziram de fato, consequências mais significativas na situação de classe da grande maioria de habitantes (p.153).

Embora essa ruptura tenha sido significativa para dar novo fôlego nos estudos sobre o fracasso escolar, na década seguinte, as pesquisas voltam a repetir o discurso de que a escola não está conseguindo se adequar a clientela carente e que “as crianças pobres são portadoras de dificuldades escolares que lhes são inerentes” (p. 155). Patto relata que três afirmações são frequentemente encontradas em pesquisas na década de 80: “as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida”; “a escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor

tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal” e; “os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média.”

Penin (2011), traz um estudo, também nos anos oitenta, sobre o fracasso escolar em escolas da periferia da cidade de São Paulo. Nesse trabalho a autora traz o estudo do cotidiano como base para entender os aspectos intra-escolar e as causas dos resultados insatisfatórios. Essa vertente dialoga com a busca de Patto (1999) por uma metodologia que traga uma relação orgânica entre teoria e pesquisa.

Segundo Esteban (2001):

A compreensão da vida escolar como parte da realidade social é um eixo importante para as articulações que se fazem necessárias. Conferir ao processo ensino/aprendizagem uma nova qualidade contribui para que sejam geradas condições significativas para uma releitura do processo vivido pelas crianças, professores, professoras e demais participantes da atividade pedagógica nas esferas intra e extra-escolar, além de redefinir a análise da relação entre o que é interno ou externo à escola (p.31).

2.2 Estudo do fracasso escolar nos Institutos Federais – desafios e possibilidades

A proposta dos Institutos Federais, segundo Pacheco (2011) é de uma revolução na educação profissional tecnológica, com a promessa de fuga do pensamento neoliberal marcado “por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea” e no compromisso de subsidiar uma educação que contribua para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Outra característica importante trazida pelo autor é o fato de os Institutos dialogarem com a realidade da comunidade na qual estarão inseridos, promovendo o desenvolvimento regional.

Em sua intervenção, os Institutos Federais devem explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva de seu lócus; a geração e transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção, nesse espaço, da mão de obra qualificada. Para tanto, o monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência tem grande importância (PACHECO, 2011, p.22).

De acordo com Esteban (2001, p15), colocar em prática um ideal de escola pública de qualidade “tem sido um grande desafio para os educadores comprometidos com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.” A autora traz essa afirmação, pois acredita que a escola não é um ambiente democrático, já que nega os

saberes não-escolásticos e impõem uma lógica, um saber único e legítimo, fazendo com que a ignorância seja a única alternativa de quem não domina esse conhecimento, transformando assim o potencial criativo em impossibilidades. Em sua fala, a autora também traz a questão das diferenças sociais que aumentam o “fosso entre saber e ignorância” (p.19) e que é necessário compreender o que a cultura hegemônica subtraiu ou desprezou para se estabelecer e a partir dessa compreensão pensar numa política mais democrática.

Anterior à criação dos Institutos Federais, Frigotto (2007), já trazia uma importante crítica em relação à oferta e manutenção do ensino profissional no Brasil. Para ele, está claro que “por trás de cada conceito de conteúdo ou de organização e financiamento da educação profissional e tecnológica, aninha-se um longo embate histórico de caráter político-ideológico, que expressa relações de poder que se reiteram em nosso processo histórico” (p.1130). Ou seja, esse tipo de ensino vem para servir a ideologia do governo que estiver no comando.

A escola torna-se então um mecanismo de transformação social e política, não apenas dos educandos, mas de toda uma comunidade. “Neste quadro de transformação e tensão social, a escola se mantém como uma instituição socialmente relevante. Sendo um espaço plural (...) é importante na luta pela constituição dos significados e práticas sociais” (ESTEBAN, 2001, p.23).

O esforço pela democratização do acesso à escola vem sendo pauta dos educadores, do poder público e daqueles que têm sido excluídos, porém o que se discute é se essa escola, essa tentativa, cumpre com o que propõe. A escola “(...) apresenta-se como instituição sólida, no contexto da sociedade moderna. Indivíduos de todas as classes sociais clamam por ela, exigindo seu crescimento e aprimoramento para cumprir aquilo que ela promete” (PENIN, 2011, p.29).

No caso dos Institutos Federais, a preocupação foi de que a expansão e qualidade dessas escolas atraíssem não apenas a classe trabalhadora, mas uma minoria já tão privilegiada e por isso foram traçados planos para fomentar o acesso do público-alvo. Como o ingresso se dá através de processos de seleção, Pacheco (2011, p.11) reitera que “temos excelentes experiências em andamento que podem ser ampliadas e disseminadas com a brevidade possível. Cotas para oriundos da escola pública e afrodescendentes, sorteio, etc. são iniciativas que podem e devem ser implementadas.”

Apesar dos IF's terem sido criados no final de 2008, a Lei 12.711/12, que diz respeito ao ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino

Técnico de Nível Médio, foi decretada em 29 de agosto de 2012, tendo sua portaria publicada em 11 de outubro do mesmo ano. A Lei dispõe sobre a reserva de vagas nessas instituições, respeitando o mínimo de 50% delas para estudantes que tenham estudado integralmente em escolas públicas. Dessas vagas, metade deverão ser destinadas a quem pertence a famílias com renda per capita inferior a 1,5 salários mínimos e a outra metade a pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012).

Além da democratização do acesso à escola com ampliação de vagas, é necessário pensar em como esse aluno, de classe menos favorecida, vai estabelecer sua trajetória dentro dessa escola. Para Esteban (2001) a ampliação do acesso e das vagas não expressa uma democratização concreta, pois apesar de ser uma possibilidade de escolarização, muitas vezes “nega o conhecimento que a escola promete socializar” pois muitas não conseguem responder adequadamente às exigências escolares. De acordo com a autora (2001, p.25)

Como a construção de uma sociedade baseada em relações simétricas não é possível, já que a atual estrutura social depende das diversas hierarquias nas quais se organizam, torna-se indispensável a produção de mecanismos de aceitação do binômio inclusão/exclusão sobre o qual se assenta a dinâmica real da sociedade. A dinâmica inclusão/exclusão social faz com que o processo social de universalização da escolarização seja acompanhado pelo fracasso escolar.

Para melhor compreender como os aspectos históricos e sociais apresentados dialogam com as práticas escolares e se estas estão colaborando para produzir o fracasso escolar, por exemplo, faz-se necessária uma maior aproximação do cotidiano da escola que, segundo Penin (2011), pode acontecer sob uma ótica macrossocial, onde vai tratar a escola e seu papel, trazendo-a como instituição ou aparelho do estado², ou pelo ponto de vista microssocial que irá tratar dos sujeitos e de suas relações sociais.

A autora explica que a visão macrossocial, embora seja a mais adotada por pesquisadores, “não tem avançado em explicações de eventos mais concretos e vivos da realidade escolar” (p.39), enquanto a dimensão microssocial revela elementos mais precisos sobre as adversidades que a escola e seus sujeitos vivenciam.

Ao adentrarmos no organismo da escola, podemos perceber como as políticas de acesso e permanência estão se dando (ou não), se o processo de ensino-aprendizagem está sendo eficiente e como os sujeitos desse cenário estão lidando com essa realidade. Esse aspecto é fundamental para os resultados escolares, pois segundo Esteban (2001, p.30)

² Conceito herdado das explicações “crítico reprodutivistas” da escola.

O modo como a escola, o/a professor/a e o/a aluno/a, sujeitos do processo ensino/aprendizagem, assumem o diálogo entre o *saber* e o *não-saber* dentro do movimento de construção de conhecimentos organizado pela escola é um importante articulador do movimento de manutenção/transformação das práticas pedagógicas e, em consequência, da produção dos resultados escolares.

Em sua principal pesquisa, em 1980, que deu origem à obra “A produção do fracasso escolar”, a autora buscou na sociologia da vida cotidiana, mais especificamente em Agnes Heller, suporte teórico acerca do estudo do cotidiano, pois

Por estar voltada para as relações entre a vida comum dos homens comuns e os movimentos da história, e por não perder de vista a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana, sua obra é particularmente promissora como referência teórica para a reflexão sobre a escolarização das classes subalternas, nos países capitalistas do terceiro mundo, concebida como processo histórico tecido por todos os que se confrontam em cada unidade escolar (PATTO, 1999, p. 167).

Essa busca criou uma necessidade de crítica à ciência positiva, em relação ao método de pesquisa necessário para produzir conhecimento em ciências humanas e sociais que dessem conta da complexidade da essência da vida humana. De acordo com a autora, a ciência positiva, apesar de prestar importantes contribuições, define como autêntica partes isoladas de um mundo complexo e em movimento, produzindo “uma concepção empobrecida do mundo humano” (p. 183).

Para a autora, ao optarmos pela pesquisa em educação com as proposições do materialismo dialético é necessário que se construa uma relação orgânica entre teoria e pesquisa, onde observações e entrevistas sejam realizadas e interpretadas em diálogo com a historicidade e realidade do campo investigado. Assim podemos alcançar a singularidade de determinado lugar e tempo, sem reduzi-la às categorias gerais como Estado, cultura, modo de produção, etc (p. 186).

Desse modo, o cotidiano escolar nos fornece pistas importantíssimas para traçarmos nosso caminho em busca da compreensão das causas do fracasso escolar, visto que cada instituição é plural e única.

A vida se move com certezas e incertezas, que estão em permanente diálogo e alimentam o debate a respeito do contexto escolar como parte desta realidade social. Tal realidade representa um enorme desafio para a educação, demandando um olhar minucioso para o contexto, revelador de necessidades e de possibilidades peculiares. Trazer a vida escolar para o cenário significa colocar os focos sobre os professores, professoras, alunos e alunas, que dão vida e visibilidade à sala de aula (ESTEBAN, 2001, p. 23).

O foco pretendido no contexto da presente pesquisa é o aluno e suas especificidades. Por isso, consideramos justo e necessário apresentar conceitos acerca dos jovens que compõem o cenário do ensino médio na tentativa de desconstruir o estereótipo negativo que foi socialmente construído acerca do adolescente.

3. SUBJETIVIDADE E TRAJETÓRIA ESCOLAR

O capítulo anterior retrata a importância de se conhecer o cotidiano da escola para que possamos compreender melhor suas necessidades e possibilidades dando foco às relações que ali se desenvolvem e dão vida à escola.

Ao tratarmos do cotidiano escolar e dos atores que compõem esse cenário, voltamos nossos olhares para os alunos e suas subjetividades. Entendemos que, se as escolas são dotadas de particularidades que as diferenciam, assim também são os jovens que fazem parte dela.

A visão homogênea que se tem acerca dos jovens, impede um olhar mais aprofundado nas relações juventude-escola. Segundo Leão (2011), para que possamos desenvolver pesquisas nesse contexto é necessário que não podemos partir

(...) de uma visão homogênea dos jovens brasileiros. A juventude como categoria de análise, é uma construção histórica e social na qual se cruzam as diversas posições sociais ocupadas pelos sujeitos e seu grupo de origem, as representações sociais dominantes em um dado contexto e as culturas juvenis, as experiências e as práticas produzidas pelos jovens. Não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, mas em jovens que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos (LEÃO, 2011, p. 101).

3.1 Adolescências ou juventudes? – Um mundo fora da caixa

*Quero colo! Vou fugir de casa/Posso dormir aqui com vocês?/Estou com medo, tive um pesadelo/Só vou voltar depois das três
(Pais e Filhos, Legião Urbana, 1989).*

Neste capítulo vamos tratar do tema adolescência, não com a pretensão de esgotá-lo, até mesmo porque é um assunto que precisa estar em constante movimento. Também não temos a pretensão de classificar e normatizar essa fase do desenvolvimento humano, mas de questionar as várias teorias existentes acerca do tema e assim ampliar o olhar que nós, educadores, precisamos potencializar ao atuarmos com esse público.

Ao entrarmos no campo da prática, vivenciando uma experiência com os jovens, precisamos nos debruçar em teorias que superem visões naturalizantes presentes e dominantes na Psicologia. Aguiar, Bock e Ozella (2001) afirmam que “elas geram propostas de trabalho que aceitam a realidade social como imutável e que não veem nas questões da Psicologia determinações que são sociais” (p. 205).

Rubem Alves (2005) já dizia que a adolescência era algo que o inquietava, e que nenhum dos ângulos que olharmos para o assunto irá esgotá-lo. Ele classifica poeticamente essa fase como um mistério e um desafio intelectual:

Biologicamente a adolescência pode ser descrita como uma série de transformações anatômicas e hormonais. É verdade. Sob um ponto de vista psicológico ela pode ser entendida como uma crise que decorre de um descompasso entre os processos mentais e os processos físicos. Mentalmente, os adolescentes continuam a pensar como crianças. Mas o tamanho do seu corpo, agora, impede que os pais apliquem sobre eles as técnicas de persuasão e controle que haviam sido eficazes quando eles eram crianças. Ao poder da adolescência corresponde a impotência dos pais. E por aí vão se multiplicando as explicações, todas verdadeiras (ALVES, 2005, p. 37).

Indo ao encontro deste pensamento, mas não concordando com as afirmações, iremos transitar brevemente entre as teorias que compõem esse campo de estudo, analisando fundamentos que ocasionaram a constituição da adolescência como fase relevante do desenvolvimento humano.

Aberastury e Knobel (1992) desenvolveram estudos que contribuíram para o campo da psicologia, na perspectiva psicanalítica, sobre a adolescência e que vem influenciando pesquisadores até hoje. Os autores afirmam que essa fase do desenvolvimento humano possui características que são intrínsecas aos jovens e que esse fator é o que influencia seu comportamento.

Knobel (1992) afirma que os fatores socioculturais são importantes no que tange ao desenvolvimento dos jovens, porém afirma também que restringir o estudo apenas a isso seria uma concepção fragmentada de algo que necessita de uma verdadeira universalidade do conhecimento da evolução humana. Para ele “o problema da adolescência deve ser tomado como um processo universal de troca, de desprendimento, mas que será influenciado por conotações externas peculiares de cada cultura, que o favorecerão ou dificultarão, segundo as circunstâncias” (KNOBEL, 1992, p. 26).

O termo “problema” utilizado por diversas vezes na obra do autor, reflete sua opinião sobre o assunto: “(...) considero que a adolescência, mais do que uma etapa estabilizada, é processo, desenvolvimento, e que, portanto, deve se admitir e compreender a sua aparente patologia, para situar seus desvios no contexto da realidade humana que nos rodeia” (KNOBEL, 1992, p. 26).

Para ele a adolescência é uma fase onde se faz necessário a estabilização da personalidade e que esse processo não se faz sem o surgimento de atitudes patológicas, representadas por comportamentos que fogem das condutas normativas estabelecidas socialmente pelos adultos e que são comuns desta etapa da vida.

Essa visão patologizante e normalizante marca a história da Psicologia sobre

esse fenômeno e cria estereótipos sociais negativos aos jovens, pois ao nos apoiarmos em teorias que naturaliza a juventude como portadora de problemas, propensa a crises e comportamentos antissociais, reforçamos a imagem de que os adolescentes são sujeitos transgressores, rebeldes, violentos e assim, problemáticos (CHECCHIA; SOUZA, 2014, p. 107).

Aberastury (1992) faz uma crítica na qual enfatiza que os estudos sobre adolescência têm centralizado apenas o adolescente e não em suas relações sociais e na dificuldade dos pais e adultos em aceitar seu crescimento e estabelecimento de uma nova forma de relacionamento. Diante disso, a autora questiona se os comportamentos de rebeldia são “por necessidade do adolescente ou também é resultante de um mundo que lhe proíbe a ação e obriga-o a refugiar-se na fantasia e na intelectualização?” (ABERASTURY, 1981, p. 17). O mundo adulto sente-se ameaçado pelos ideais do adolescente e responde a isso criando obstáculos para o crescimento tratando-os com total incompreensão, rejeitando-o e intensificando sua autoridade.

A violência dos estudantes não é mais do que a resposta à violência institucionalizada das forças da ordem familiar e social. Os estudantes se revoltam contra todo o nosso modo de vida, rejeitando as vantagens tanto como seus males, em busca de uma sociedade que ponha a agressão a serviço dos ideais de vida e eduque as novas gerações visando à vida e não à morte (ABERASTURY, 1992, p. 19).

Desse modo, segundo a autora, os jovens buscam emancipação não para tornarem-se adultos precoces, mas para serem jovens com direitos e liberdade semelhantes aos que os adultos têm. Toda a adolescência, além de seus aspectos pessoais, carrega traços do grupo social, histórico e cultural que vive e é necessário que o exercício em busca de liberdade se faça sem violência.

Apesar dos autores afirmarem a influência dos aspectos históricos e sociais na formação dos adolescentes, eles se alicerçam na ideia de que desequilíbrios e instabilidades são inerentes ao jovem e pressupõem uma crise pré-existente no adolescente. É essa a perspectiva que marca a naturalização e a universalização do comportamento adolescente e que tem imperado na concepção desse momento da vida.

Quando construímos esse olhar uniforme sobre os adolescentes, presente nas teorias desenvolvimentistas, estamos negligenciando as desigualdades existentes nas relações sociais e dispendo a culpa de suas ações no próprio jovem. Coimbra, Bocco e Nascimento (2005), ao analisarem o conceito de adolescência afirmam que:

Quando se aceita a construção de uma identidade do sujeito na adolescência, além da produção de uma "identidade adolescente(...)" afirma-se um determinado jeito correto de ser e de estar no mundo, uma natureza intrínseca a essa fase do desenvolvimento humano. Ao colarmos uma etiqueta referendada por leis previamente fixadas e embasada nos discursos científico-racionalistas, pode-se criar um território específico e limitado para o jovem, uma identidade que pretende aprisioná-lo e localizá-lo, dificultando possíveis movimentos. Ao se reafirmar a homogeneidade, nega-se a multiplicidade e a diferença (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p. 6).

Entendendo a necessidade de renunciar as perspectivas naturalizantes e patologizantes da adolescência no campo da Psicologia e pautados em referenciais teóricos sócio-históricos, psicólogos vem construindo novas teorias acerca da constituição da adolescência (CHECCHIA; SOUZA, 2014).

O caráter histórico da adolescência trazido por Ariès (1981) relata que na Idade Média não se tinha uma definição específica sobre essa fase da vida. Ao se tratar das terminologias das idades, o termo adolescente não tinha espaço. Segundo o autor:

Até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância. No latim dos colégios, empregava-se indiferentemente a palavra *puer* e a palavra *adolescens* (...) reconheceu também que não existiam termos em francês para distinguir *pueri* e *adolescentes*. Conhecia-se apenas a palavra *enfant* (criança). (...) No final da Idade Média, o sentido desta palavra era particularmente lato. Ela designava tanto o *putto* (...) como o adolescente, o menino grande, que às vezes era também um menino mal-educado (ARIÈS, 1981, p. 31-32).

O mesmo autor relata que o surgimento da adolescência começou mais fortemente a partir de uma necessidade da sociedade burguesa em separar os seres em formação dos seres adultos e da necessidade de afastamento das crianças do mundo do trabalho através das escolas.

O período da segunda infância-adolescência foi distinguido graças ao estabelecimento progressivo e tardio de uma relação entre a idade e a classe escolar. Durante muito tempo, no século XVI e até mesmo no século XVII, essa relação foi muito incerta. [...] Os mestres se habituaram então a compor suas classes em função da idade dos alunos. As idades outrora confundidas começaram a se separar na medida em que coincidiam com as classes, pois desde o fim do século XVI a classe fora reconhecida como uma unidade estrutural. Sem o colégio e suas células vivas, a burguesia não dispensaria às diferenças mínimas de idade de suas crianças a atenção que lhes demonstra, e partilharia nesse ponto da relativa indiferença das sociedades populares (ARIÈS, 1981, p. 164).

Sobre os aspectos históricos, Lepre (2005) afirma que no século XVIII já se discutia os aspectos da adolescência, mas que apenas no século XX que criou-se

verdadeiro interesse nesse grupo e em seu comportamento e “definiu-se claramente a puberdade e as mudanças psíquicas, para que tivéssemos a imagem do adolescente atual” (LEPRE, 2005, p.31).

Outro ponto importante que Lepre (2005) traz é a questão cultural. Baseada em estudos de Mead e Piaget, a autora afirma que a cultura na qual o jovem está inserido vai influenciar seu comportamento. Quanto mais heterogênea, mais possibilidades ele terá de escolhas, e essa diversidade e autonomia e vão influenciar no seu desenvolvimento moral.

Esses aspectos demonstram e legitimam a forte influência do contexto histórico-social no desenvolvimento do indivíduo e baseados nessas fontes teóricas que iremos nos debruçar para (des)construir a imagem dos jovens sujeitos de nossa pesquisa.

Aguiar, Bock e Ozella (2001) trazem em seus estudos a visão sócio-histórica que “concebe o homem como um ser histórico, isto é, (...) um ser constituído ao longo do tempo, pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade” (p.206). Esse olhar provoca uma nova concepção de adolescente, pois ao torna-lo histórico e vinculando seu desenvolvimento à sociedade rompemos com a visão que patologiza e normatiza seus comportamentos. Para a psicologia sócio-histórica, a adolescência não é uma fase do desenvolvimento, mas uma criação social com significação cultural.

Compreender a adolescência sob essa ótica, segundo os autores, faz avançar a psicologia pois vincula o desenvolvimento do homem à sociedade e a Psicologia ao desenvolvimento social, “despatologiza o desenvolvimento humano, na medida que o torna histórico” (p.206) e abandonamos uma lógica normativa, onde o normal é algo que os homens escolheram valorizar, mas que não é necessariamente natural e nem eterno, pois os interesses sociais se modificam com o tempo.

Apesar de marcas do desenvolvimento humano estarem associadas a adolescência, esta não é um período natural do desenvolvimento. Esse período foi interpretado, definido e elaborado pelos homens e as marcas corpóreas que surgem nessa fase, não podem ser vistas apenas como naturais, mas também sociais. O crescimento dos seios nas meninas, ou o desenvolvimento da massa muscular dos meninos, são significados de forma diferente com o passar dos anos. Antigamente os seios eram vistos como forma de amamentar os filhos e os músculos para caçar, guerrear ou trabalhar. Hoje, as mesmas marcas são vistas como sinais de beleza, sensualidade e masculinidade (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001).

Na introdução de seu livro sobre adolescência, Calligaris (2000) afirma que muitos jovens e pais acreditam que a adolescência é apenas uma fase e que vai passar, porém o autor nega essa afirmação e responde que essa fase é um mito inventado no século XX e sustentado até hoje, sendo uma das formações culturais mais poderosas e que além de ser um objeto de inveja, é também uma fonte de desconfiança e repressão preventiva.

O autor contextualiza a adolescência comparando-a a um aeronáufrago, que ao cair no meio de uma floresta é acolhido por uma tribo indígena. Para que se aprenda os costumes, a língua e a cultura dessa tribo, é necessário 12 anos de preparação e durante esse tempo é percebido que para se destacar na tribo é fundamental saber pescar com arpão e tocar berimbau-de-boca. Pois bem, passado esses anos e sentindo-se preparado para fazer parte da tribo, os anciãos revelam ao aeronáufrago que, mesmo ele sabendo todos os costumes e todas as técnicas da pesca e do instrumento, é necessário mais dez anos de treino para que ele possa ser tratado de igual para igual. Acrescentam também que ele poderá treinar e tocar sem responsabilidades, e que esse tempo será muito feliz e necessário para sua formação, mas que ainda necessita de proteção por mais algum tempo e que suas atividades serão como uma brincadeira (CALLIGARIS, 2000, p. 12-14).

Essa comparação é perfeitamente aplicável aos adolescentes, pois segundo o autor, as crianças passam por volta de 12 anos se integrando a nossa cultura e quando obtêm um aprendizado mínimo para fazer parte da “tribo” dos adultos, estes dizem que ainda não está na hora e lhe impõem mais alguns anos de espera para poderem ser reconhecidos como adultos.

Uma vez transmitidos os valores sociais mais básicos, há um tempo de suspensão entre a chegada à maturação dos corpos e a autorização de realizar os ditos valores. Essa autorização é postergada. E o tempo de suspensão é a adolescência.

Esse fenômeno é novo, quase especificamente contemporâneo. É com a modernidade tardia (com o século que mal acabou) que essa moratória se instaura, se prolonga e se torna enfim mais uma idade da vida (CALLIGARIS, 2000, p. 16).

Para Bock, Aguiar e Ozella (2001, p. 209), a adolescência “deve ser compreendida nessa inserção. É importante perceber que essa totalidade social é constitutiva da adolescência, ou seja, sem essas condições sociais a adolescência não existiria ou não seria esta da qual falamos.”

As características patológicas e normais da adolescência apresentadas por Knobel (1992) e que representam um “problema”, são explicadas pela Psicologia sócio-

histórica como características que compõem a adolescência, não pelo fato de serem reflexos biológicos ou luto pelo corpo infantil, mas por uma reação contra o fato de serem impedidos de ingressar no mundo adulto. “A imposição dessa moratória já seria razão suficiente para que a adolescência assim criada e mantida fosse uma época da vida no mínimo inquieta” (CALLIGARIS, 2000, p. 16).

Os autores explicam que os jovens apresentam todas as características para entrarem no mundo adulto, o que vinha acontecendo historicamente, e agora por necessidades sociais esse direito é negado, construindo assim uma “contradição básica que caracterizará a adolescência” (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001, p. 210). Quando se nega a inserção do jovem no mundo dos adultos, ele se afasta do mundo do trabalho e automaticamente não torna-se independente, o que “é uma peça-chave da educação moderna. Em nossa cultura, um sujeito será reconhecido como adulto e responsável na medida em que viver e se afirmar como independente, autônomo – como os adultos dizem que são” (CALLIGARIS, 2000, p. 17). O mesmo autor também afirma que o que os adultos usam como desculpa para justificar a moratória é a falta de maturidade nos jovens, porém a espera que é imposta a eles “é justamente o que o mantém ou torna inadaptado e imaturo” (p.17)

Essa contradição gera comportamentos que caracterizam a adolescência: a rebeldia, a moratória, a instabilidade, a busca de identidade e os conflitos. Ao não autorizarmos os jovens às experiências dentro de suas possibilidades na realidade social, também não os autorizamos testar seus limites e impossibilidades, criando um sentimento de onipotência entre eles. “Essas características, tão bem anotadas pela Psicologia (...) são históricas, isto é, foram geradas no processo histórico da sociedade e vão se transformar ou ser reforçadas, dependendo das condições materiais da vida de um determinado grupo social” (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001, p. 211).

Esse entendimento acerca do jovem-social, também recai sobre o jovem-estudante, onde também cria-se uma visão negativa da relação desse com a escola. Leão (2011) relata que, na visão social

É como se todos os jovens, particularmente os estudantes das camadas populares nas escolas públicas, estivessem contaminados por um vírus antiescolar. Cada vez mais, busca-se, nos pesquisadores e profissionais da pedagogia e da psicologia, a vacina para esse “mal” que se propaga. Em geral, os jovens são apontados como os principais culpados, uma vez que, absorvidos pela TV e pela internet, dominados pelo consumo e pelo lazer, ou marcados pela pobreza e pela violência, já não dão o devido valor à educação (LEÃO, 2011, p.100).

Além de buscar perspectivas teóricas que rompam com essa visão, é necessário, segundo o autor, “um esforço para ouvir mais os jovens a partir de sua condição social” (p. 101). A partir disso, pensamos em uma abordagem que contemplasse nossos esforços de romper com essa lógica dominante e nos proporcionasse demonstrar a importância de criar um ambiente de confiança com esses sujeitos a fim de não mais negar o direito à fala dentro das instituições de ensino.

4. O PODER DO DIÁLOGO NAS RELAÇÕES ESCOLARES

O presente capítulo apresenta a abordagem que utilizamos para que pudéssemos estar em contato com os sujeitos da pesquisa. Os autores que trouxemos para dialogar nesse capítulo, representam em seus estudos o sentimento de comprometimento e respeito às pessoas e o verdadeiro interesse em uma prática mais preocupada com o desenvolvimento humano, um exemplo disso são os grupos de encontro, baseados na Abordagem Centrada na pessoa (ACP) de Carl R Rogers. As experiências vividas por ele e sua equipe pretendiam criar possibilidades para as pessoas “compreenderem melhor a si próprios, de se tornarem conscientes das atitudes que poderiam ser causas de fracasso na relação de aconselhamento” (ROGERS, 1970, p. 15).

Ao pensarmos nesse tipo de abordagem, foi necessário estabelecer uma relação entre a formação dos pesquisadores, o método de pesquisa, o contexto no qual estávamos pesquisando e os sujeitos que participariam conosco desse momento e no que poderíamos oferecer a eles.

A atuação do psicólogo escolar é um assunto bastante debatido entre os profissionais da área, segundo Insfrán (2010), a ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional) reconhece que a atuação desse profissional deve acontecer em todo o contexto escolar e com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e não se concentrar apenas no aluno e em seus problemas de aprendizagem. Em suas possíveis formas de atuação, a autora destaca que:

(...) o psicólogo escolar comprometido com uma mudança paradigmática do seu papel e sua prática nas instituições educativas, poderia propor aos sujeitos em interação neste ambiente um trabalho em grupo, onde estes possam discutir sobre as situações cotidianas que vêm causando dificuldades ao processo educativo, objetivo último do sistema educacional em geral (p. 68).

Em seu livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, Patto (1999), traz sua experiência em uma escola na periferia da cidade de São Paulo, onde observou, entrevistou e trouxe para a pesquisa todos os envolvidos nos processos educativos, incluindo os alunos e familiares. A autora relata que é muito raro os alunos participarem do processo de pesquisa quando se estuda o fracasso escolar. Estes são apenas transformados em números “frios e impessoais” e inexistentes enquanto sujeitos. As pesquisas são sobre eles e não com eles (p.22).

Rubem Alves (1994) em “A alegria de ensinar”, escreve sobre a responsabilidade do professor de passar alegria para seus alunos, porém, logo no segundo capítulo, o autor

fala sobre o sofrimento escolar e em como os alunos são deslegitimados e colocados numa posição de não-saber pelas instituições de ensino:

Estou com medo de que as crianças me chamem de mentiroso. Pois eu disse que o negócio dos professores é ensinar a felicidade. Acontece que eu não conheço nenhuma criança que concorde com isto. Se elas já tivessem aprendido as lições da política, me acusariam de porta voz da classe dominante. Pois, como todos sabem, mas ninguém tem coragem de dizer, toda escola tem uma classe dominante e uma classe dominada: a primeira, formada por professores e administradores, e que detém o monopólio do saber, e a segunda, formada pelos alunos, que detém o monopólio da ignorância, e que deve submeter o seu comportamento e o seu pensamento aos seus superiores, se desejam passar de ano. Basta contemplar os olhos amedrontados das crianças e os seus rostos cheios de ansiedade para compreender que a escola lhes traz sofrimento. O meu palpite é que, se fizer uma pesquisa entre as crianças e os adolescentes sobre as suas experiências de alegria na escola, eles terão muito que falar sobre a amizade e o companheirismo entre eles, mas pouquíssimas serão as referências à alegria de estudar, compreender e aprender. A classe dominante argumentará que o testemunho dos alunos não deve ser levado em consideração. Eles não sabem, ainda... Quem sabe são os professores e os administradores (ALVES, 1994, p. 11-12).

A intenção dessa pesquisa é justamente legitimar os testemunhos desses alunos, ouvi-los, facilitando a liberdade de expressão e o relacionamento mais aberto e direto com seus pares, para que juntos possam refletir sobre temas relacionados à sua formação e o lugar que ocupam nesse processo, tanto acadêmico, quanto pessoal.

4.1 . Grupos de encontro – Carl Rogers

Os grupos de encontro vêm como uma possibilidade de experiência através do diálogo, mediados por um facilitador, onde “cada membro caminha para uma maior aceitação do seu ser global – emotivo, intelectual e físico – tal como ele é, incluindo as suas potencialidades” (ROGERS, 1970, p.19. Grifo do autor). Surgem, segundo o autor, de uma necessidade de humanização da nossa cultura, pois ao deixarmos de nos importar com o humano, nos tornamos impessoais e pouco interessados em nossas necessidades psicológicas. Essa busca é “uma fome de relações próximas e verdadeiras, onde sentimentos e emoções se possam manifestar espontaneamente (...) e assim se torne possível uma maior evolução” (p.23).

Freire (2005), já dizia que a escola e as relações que nela se apresentam, são fundamentalmente narradoras, dissertadoras, ou seja, onde um sujeito fala (educador) e os outros escutam (educandos). Esse tipo de relação, segundo o autor, é morta e mantém a relação opressor-oprimido cada vez mais forte. Para ele, o diálogo é o caminho para a

libertação de uma educação restrita e autoritária e defende que aconteça de forma reflexiva para que os oprimidos possam “reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais.” (p.59)

Nos grupos de encontro, Rogers (1970), afirma que promovem uma liberdade emocional, possibilidades de mudanças pessoais e uma visão mais crítica às regras institucionais, trazendo assim uma capacidade de relacionamento interpessoal mais fluída e construtiva. As pessoas e instituições que não conseguem se adaptar a essa liberdade, tendem a rejeitar esses grupos.

Entre os campos de reflexão, sugeridos pelo autor, as instituições de educação se mostram aptas a esse tipo de experiência pelo fato de necessitarem de uma melhor comunicação entre os alunos, professores e administradores. Quando ocorrem no ambiente escolar é possível identificar diversas demandas, antes não percebidas, inesperadas, mas que vêm à tona durante a abertura do diálogo nos grupos. Assim, com as trocas que acontecem nesse ambiente, é possível pensar em mudanças que possibilitem o desenvolvimento de todos os envolvidos. Morin (2011, p.29), afirma que “quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.”

Com isso, buscamos direcionar a atenção aos alunos e proporcionar a eles um espaço para o diálogo, não apenas com questões escolares, mas também sobre assuntos que atravessam seu dia-a-dia. Segundo Amatuzzi (1989), quando o educador se dispõe a ouvir o educando, este emerge de sua posição de ouvinte e passa a usar a palavra como meio de expressão autêntico, podendo então contribuir para sua formação. Ao permitirmos a fala dos alunos, podemos identificar suas demandas de uma forma mais significativa. Saímos do nosso lugar de detentores do saber e nos dispomos a conhecer *com* esses sujeitos, aprender com eles sobre suas necessidades, seus anseios, suas histórias.

Nesse contexto, Amatuzzi (1989, p. 75) traz importantes contribuições:

A fala do outro surge, pois, no diálogo onde me disponho a ouvir, expor-me e responder. Eu diria que é isso que valoriza o outro a ponto de ele então vir a falar, abrir-se para a palavra: acreditá-lo como interlocutor legítimo. O que nos envolve e compromete também. Não podemos fazer isso assepticamente, eximindo-nos de presença, afastando-nos do risco de sermos questionados, assegurando-nos, no isolamento, de uma posição inabalável.

O autor defende que no processo educativo, a fala do educando é importante e indissociável do saber, pois ao dizer de si mesmo o sujeito está se conhecendo melhor,

estimulando seu desenvolvimento e se adequando a multiplicidade instável da vida, o que faz da fala uma das dimensões do saber e não uma parte do processo.

Quando AmatuZZi (1989), diz que não podemos “fazer isso assepticamente”, ele está nos dizendo que não se pode ouvir o aluno sem estar aberto ao que ouviremos, é necessário querer estar, querer ouvir e fazê-lo verdadeiramente. Freire (2005, p. 60), fala que quando nos abrimos para o diálogo “é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos capazes de pensar certo também”, e quando esta crença falha, quando não acreditamos no que estamos fazendo, a comunicação não acontece e se torna inautêntica.

Os grupos de encontro, no contexto escolar, apesar de não fugirem completamente dos rigores da ciência, por serem um método de pesquisa, e da dicotomia teoria/prática, busca nos distanciar do paradigma cartesiano sujeito/objeto, pois segundo Morin (2011, p. 26):

Este paradigma determina uma dupla visão do mundo – de fato, o desdobramento do mesmo mundo: de um lado, o mundo de objetos submetidos a observações, experimentações, manipulações; de outro lado, o mundo de sujeitos que se questionam sobre problemas de existência, de comunicação, de consciência e de destino.

Optamos por estar do outro lado, do mundo dos sujeitos que pensam e dialogam sobre suas experiências, pois ao buscarmos relações mais humanas na educação, nossas ações devem caminhar no sentido de promover esse encontro, amparados na crença dos educandos e sendo companheiros destes nessa relação (FREIRE, 2005).

O diálogo, proposto pelo autor e base dos grupos, é uma forma de transformar as relações no contexto escolar. É romper com as contradições entre educador, como depositário de informações e saberes, e educandos como receptáculos passivos de conteúdos narrados, promovendo outras possibilidades de convivência. Quando o educador se permite ao diálogo com o educando, ambos aprendem na relação e “se tornam sujeitos no processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (p.79).

Não é possível estabelecer essa relação, sem nos envolvermos nela. Entre tantos acontecimentos, entre tantas profissões possíveis, quando escolhemos ser educadores, estamos escolhendo estar no mundo para promover a liberdade, com esperança, com amor e respeito. Freire (2005, p. 91) evidencia isso de forma bastante clara:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. (...) Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso é dialógico.

Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor.

(...) Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.

Ainda sobre o comprometimento com os sujeitos da pesquisa, apontamos a colaboração de Rogers (2009), para endossar nossa afirmação. Ele relata sobre suas experiências e descreve que percebeu que, para ajudar uma pessoa e realmente contribuir para seu desenvolvimento, foi necessário abandonar todas as técnicas e teorias que conhecia e se debruçar na experiência de relação que esta proporciona. “Se posso proporcionar um certo tipo de relação, a outra pessoa descobrirá dentro de si a capacidade de utilizar esta relação para crescer, e mudança e desenvolvimento pessoal ocorrerão.” (p.37)

Segundo o autor, há alguns aspectos que precisam ser trazidos para prática quando entramos em contato com pessoas para termos uma relação frutífera.

Dessa forma, a relação que considere útil é caracterizada por um tipo de transparência de minha parte, onde meus sentimentos reais se mostram evidentes; por uma aceitação desta outra pessoa como uma pessoa separada com valor por seu próprio mérito; e por uma compreensão empática profunda que me possibilita ver seu mundo particular através de seus olhos. Quando essas condições são alcançadas, torno-me uma companhia para o meu cliente, acompanhando-o nessa busca assustadora de si mesmo, onde ele agora se sente livre para ingressar (ROGERS, 2009, p.40).

(...)À medida que o professor criar essa relação com a classe, o estudante se tornará um aluno com mais auto iniciativa, mais original, mais auto-disciplinado, menos ansioso e direcionado pelos outros (ROGERS, 2009, p.43)

É importante esclarecer que além do envolvimento na experiência dessa pesquisa, há o respeito às teorias que originaram esse estudo e uma metodologia inspirada em preceitos já experimentados no campo da psicologia escolar. Esta escolha está alicerçada no discurso de Rogers e apresentada por Amatuzzi (1989), quando este, escreve sobre algumas reflexões do autor. Ele conta que quando Rogers viu-se diante da dualidade objetividade/subjetividade, percebeu que seus trabalhos estavam apontando mais para linha existencial e fenomenológica, fato que não era comum em psicólogos americanos.

Em seu livro “Torna-se pessoa” o autor escreve um capítulo onde reflete sobre o positivismo lógico, no qual foi educado, e o pensamento existencial subjetivo, que refletia mais sua experiência terapêutica. Conforme vai discorrendo o capítulo e colocando seus anseios em relação a sua “vida dupla”, ele finalmente chega à conclusão de que a ciência apenas existe nas pessoas. “A ciência objetiva (...), apenas existe subjetivamente nas pessoas. Formalmente considerada, a ciência é uma abstração. Enquanto ato, ela é praticada, vivida, por uma ou várias pessoas num contexto não-desprovido de um sentido por essas pessoas atribuído” (p. 92). Ou seja, a subjetividade é que torna a ciência possível e não o contrário, pois ela só é utilizada e se torna aceita quando os sujeitos a utilizam para buscarem algo que os interessem.

Rogers, enquanto psicólogo, utilizava de base empírica para nortear seu trabalho, mas não abria mão da reflexão filosófica em suas observações e admitia essas reflexões para elaborar seus temas de pesquisa. Amatuzzi (1989, p. 95) escreve que:

Todo o discurso teórico de Rogers se apresenta como um esforço de apontar para algo que não está contido no próprio discurso, ou de elaborar instrumentalmente meios de se apropriar mais adequadamente, ou de lidar com esse algo. Esse algo é o vivido, a experiência concreta e direta, que não se deixa substituir, enquanto tal, por elaborações teóricas, mesmo quando sua mobilização possa ser instrumentalizada por elas.

Assim como Rogers, temos o compromisso com nossas bases teóricas para elaborar um método, mas o que de fato nos interessa na pesquisa é a vivência, a experiência que o diálogo nos trará e na ciência que surgirá a partir desses encontros. A seguir será apresentada a metodologia e procedimentos utilizados na pesquisa.

5. PESQUISA – METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

5.1 Metodologia

Para melhor evidenciar e expor a complexidade dos processos sociais que encontramos no ambiente escolar, optamos por desenvolver uma pesquisa-ação educacional onde “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446). Ou seja, a pesquisa-ação, ao mesmo tempo em que pesquisa, realiza ações que modificam o campo que está sendo pesquisado, limitado pela ética e contexto da prática.

A escolha dessa metodologia de pesquisa deu-se pelo fato de estarmos pesquisando em um cenário social não manipulado e não passível de controle rigoroso, o que requer uma intervenção proativa que esteja disposta à mudanças estratégicas para analisar as informações da pesquisa. É uma metodologia que atende a prática, pois dá-se sempre a partir de um problema, no caso, os altos índices de fracasso escolar, e nos possibilitou a um olhar mais reflexivo sobre a demanda e pensar em estratégias de intervenções durante e após a pesquisa. Segundo Tripp (2005)

“A pesquisa-ação é sempre deliberativa porque, quando se intervém na prática rotineira, está se aventurando no desconhecido, de modo que é preciso fazer julgamentos competentes a respeito como, por exemplo, daquilo que mais provavelmente aperfeiçoará a situação de maneira mais eficaz” (p. 449)

É importante ressaltar também que a pesquisa-ação não tem como finalidade resultados empíricos baseados em teorias científicas, mas sim a possibilidade de entender o processo no qual os fenômenos se desenvolvem, problematizando-os para, posteriormente, discutir intervenções que possam contribuir com a situação de maneira mais eficaz. Morin (2011, p.29) afirma que “quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.”

Assim, a pesquisa-ação foi a metodologia que mais se aproximou do que pretendíamos nos encontros com os sujeitos da escola pesquisada.

5.2 Participantes

Os alunos que participaram da pesquisa foram ao todo 202, todos matriculados no primeiro ano do ensino médio do Instituto Federal Fluminense *Campus* Itaperuna.

Destes, 73 cursavam administração, 49 química, 37 eletrotécnica e 38 informática.

A pesquisa foi autorizada pela direção geral do *Campus* e realizada em encontros semanais com cada turma com a duração de um tempo de aula (50 minutos). O horário dos encontros foi acordado com a direção de ensino da escola para que não houvesse ônus para os alunos com transporte e alimentação. Os encontros foram encaixados na grade de horário, cobrindo os tempos livres existentes.

Por serem menores de idade, todos os participantes encaminharam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo I) para que os responsáveis legais assinassem e após a devolução do referido termo, a pesquisa foi iniciada

A faixa etária dos pesquisados é de 15/16 anos, sendo 51,4% do sexo feminino. São provenientes de diversos municípios da região noroeste do estado do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Espírito Santo e, tendo como maioria, moradores do município de Itaperuna (RJ).

5.3 Procedimentos

Inicialmente o projeto de pesquisa foi apresentado à Direção Geral do IF Fluminense *Campus* Itaperuna e após uma reunião com os coordenadores de curso, no dia 25 de maio de 2016, a pesquisa foi aprovada e encaminhada para a direção de ensino para que os horários dos encontros fossem adequados ao quadro de horários da escola.

Após essa adequação e com os horários e turmas definidos, foi montado um cronograma de atividades para serem propostas nos encontros. Os encontros tiveram duração de 50 minutos semanais durante todo o ano letivo de 2016.

As atividades propostas compreendem em apresentação pessoal, questionário inicial, roda de conversa, exibição de vídeos, dinâmicas de grupo e debate de temas definidos pelos próprios alunos. A tentativa foi de levar a mesma atividade á todas as turmas, porém nem sempre foi possível, diante da diversidade e adversidades que foram encontradas durante a pesquisa.

O objetivo desses encontros foi de conhecer mais os(as) alunos(as), suas histórias, habilidades e como pensam a escola e o contexto social no qual estão inseridos e assim produzir conhecimento sobre o corpo discente e criar estratégias para estabelecer um diálogo mais adequado entre escola-aluno.

5.4 Inquietação inicial - os porquês de pesquisar nessa escola

O ingresso nos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais ocorre através de processos seletivos, que são realizados anualmente e atraem candidatos com faixa etária entre 14 e 15 anos. Um levantamento prévio de dados mostrou que, em 2014, 778 candidatos se inscreveram no certame para o preenchimento de 175 vagas, nas áreas de química, informática e eletrotécnica. Considerando os alunos repetentes, nesse mesmo ano, formaram-se seis turmas de primeiro ano, nas diversas áreas, com um total de 224 alunos.

Ao analisar o resultado dessas turmas ao final do primeiro ano, os dados apontam para uma realidade inquietante: vinte e seis alunos foram transferidos por diversos motivos (greve na instituição, dificuldade com o curso e mudança de cidade) e sessenta e dois foram reprovados, revelando um índice de 39,3% de resultados insatisfatórios para a instituição. Esses dados trazem alguns questionamentos: porque um aluno que, apesar de ter sido aprovado em um processo seletivo concorrido, desiste dessa oportunidade? Como a escola se apresenta para os alunos a ponto de gerar 27,7% de reprovações? Qual a relação destes alunos com a sua formação?

Esse número expressivo, desperta a hipótese de que há um conflito no processo de adaptação a essa nova realidade social. Os professores apresentam como justificativas desse quadro a falta de interesse dos alunos no ensino médio, a pouca dedicação aos estudos e acúmulo de defasagens anteriores. Por outro lado, os alunos reclamam da complexidade do conteúdo técnico e propedêutico, além da grade curricular sobrecarregada e a falta de interesse na formação técnica, pois o principal objetivo, segundo alguns, é “passar no vestibular”. A “liberdade que os estudantes têm no *Campus*” também é um discurso muito utilizado (até mesmo pela comunidade externa) para responsabilizar a escola, visto que se acredita que o aluno fique “muito solto”, isto é, sem ninguém para vigiar, por exemplo, se ele está ou não em sala de aula, e que essa “liberdade” prejudica os resultados.

Diante de tal realidade, decidimos dar início à pesquisa para ter mais clareza em relação a esses fatos, porém, com a intenção de dar ênfase aos discursos dos discentes.

6. MAGIA E TÉCNICA, ARTE E POLÍTICA - O ENCONTRO ENTRE A TÉCNICA E O HUMANO

Voltar a página. Não virá-la. Ficar no meio. No canto. Na quietude da página que não é anterior nem posterior. Deter-se. Nem no que já foi lido, nem no que se está por ler. O estremecimento do que acaba de ir-se. A incerteza do que virá. A isso também se pode chamar, sobretudo leitura (SKLIAR, 2014, p. 65).

Para início de conversa, é importante informar que esse trabalho começou de trás para frente. Explico: a pesquisa de campo iniciou-se antes da escrita, portanto a teoria veio após a prática. Baseamos a parte teórica dessa pesquisa nas situações observadas durante os encontros com os alunos. A prática nos fez buscar teorias para que pudéssemos entender melhor algumas questões como: que escola é essa? Quem são os sujeitos que estão partilhando suas vidas conosco? Como podemos contribuir para os debates necessários dentro da escola?

Foi respondendo essas questões que pudemos construir os capítulos desse trabalho, compreender melhor os sujeitos da pesquisa, delinear o percurso a ser seguido e os autores que iriam dialogar conosco nesse projeto.

Inúmeras interrogações foram surgindo no decorrer desse processo de escrita e elaboração do trabalho, o que certamente acontece com a maioria dos pesquisadores, pois durante essa jornada acadêmica, outras questões vêm surgindo, outras possibilidades e nos parece que o tempo que dispomos não dará conta de tanto assunto, tantas particularidades.

Ao começarmos a pesquisar em uma escola, por exemplo, percebemos como ela é múltipla, com possibilidades infinitas de temas a serem debatidos e estudados. No caso de uma escola técnica, como a que retratamos nesse trabalho, o leque de possibilidades é muito mais amplo, o que nos deixa muito mais indecisos na hora de escolher sobre o que falar e como falar. Entre tantas possibilidades, escolhemos um tema que nos afeta de forma mais particular: os jovens alunos que transitam nesse cenário escolar.

Leão, Dayrell e Reis (2011), ressaltam a importância de pesquisadores trazerem esses atores do cenário escolar para o primeiro plano, de forma a considerar não apenas sua condição de aluno, mas sim de sujeitos constituídos social e historicamente. Para eles “levar em conta o jovem existente no aluno implica reconhecer que a vivência da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social” (p.1068).

6.1 Existir é dizer-se: relato de uma experiência em educação

Levando em consideração a afirmação anterior e entendendo a importância do diálogo nas relações escolares, direcionamos nossos esforços para criar um espaço onde pudéssemos ter um contato direto com os alunos criando grupos de encontro (ROGERS, 1970), onde poderíamos aprender mais sobre esses jovens. O resultado desses encontros foi muito além do que esperávamos, pois não aprendemos *sobre* eles, mas aprendemos *com* eles. Isso foi possível, pois ao entrarmos em contato com esses sujeitos, aconteceu algo que segundo Benjamin (2012), filósofo alemão, está cada vez mais raro: uma experiência.

A experiência, segundo Larrosa (2016):

(...) é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai na mão de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade.

Mesmo entendendo que o conceito de experiência em Larrosa (2016), é dotado de uma complexidade filosófica que talvez não tenhamos alcançado, sua obra trouxe para a pesquisa um olhar mais sensível às questões vivenciadas, contribuindo para direcionar nosso olhar, nossas falas e escrita. O autor nos ensinou a ver além, ver o que antes não percebíamos simplesmente pelo fato de não entendermos o que era uma experiência.

Entendemos que a experiência não é algo planejado, pensado, ela é algo que acontece, ou melhor, que *nos* acontece. Planejamos a pesquisa, elaboramos questionários, fizemos cronograma, pensamos em um problema e quando entramos em campo, tudo que havíamos planejado não era tão essencial como pensávamos. Não produzimos uma experiência, mas ela nos aconteceu em nossas ações. Segundo o autor “não se faz uma experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição” (p.68).

Para Benjamin (2012) a possibilidade de viver uma experiência está se perdendo pelo fato de estarmos num tempo de excesso de informação. Segundo Larrosa (2016), o excesso de informação que temos hoje não são experiências, mas sim o contrário, uma “antiexperiência”, pois ao sentirmos a necessidade de saber sobre tudo e opinar sobre

tudo, nos tornamos alguém que “tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação” (p. 20). Isso nos afasta de que algo nos aconteça, pois nos torna “um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência” (p.21)

Ao nos encontrarmos com esses jovens, procuramos nos despir de teorias, conceitos e opiniões e nos dispusemos a parar e nos conectar significativamente com o que estava acontecendo:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2016, p. 25).

E esses encontros, nos tocou de tal modo, que nos impulsionou a escrever de forma que outras pessoas possam sentir toda a potência que sentimos diante desses jovens do interior, que trazem suas histórias, seus anseios, muitas dúvidas, várias certezas e que foram se construindo e desconstruindo, assim como nós, no decorrer desse ano. Benjamin (2012) acreditava que a narrativa era a forma mais apropriada para expressar a experiência, pois “é uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha á coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (p.221).

Para Dutra (2002), a narrativa, ao contrário da informação, não pretende explicar ou informar qualquer fato, mas faz com que o leitor tenha liberdade para interpretar a história e dar a amplitude que não existe na informação:

A narrativa tem a capacidade de suscitar, nos seus ouvintes, os mais diversos conteúdos e estados emocionais, uma vez que, diferente da informação, ela não nos fornece respostas. Pelo contrário, a experiência vivida e transmitida pelo narrador nos sensibiliza, alcança-nos nos significados que atribuímos à experiência, assimilando-a de acordo com a nossa (DUTRA, 2002, p. 374)

6.2 Narrativas - como construímos as pontes

Benjamin (2012, p. 221) dizia que um narrador sempre começava sua história com uma “descrição das circunstâncias em que foram informados os fatos que vão contar

a seguir”. Essa descrição foi trazida no decorrer desse trabalho, onde o leitor pôde conhecer nossa escola e as teorias que fazem fundo a nossa pesquisa.

Uma narrativa fala sempre de uma experiência e como vimos em Larrosa (2016), a experiência é algo que nos toca, que nos causa um tremor. Por isso, irei narrar esses momentos, esses tremores que ocorreram durante um ano de encontros com as turmas ingressantes no *Campus* onde atuo há nove anos. É importante ressaltar que os encontros superaram as barreiras das salas de aula e aconteciam não apenas no tempo-espço em que me propus à pesquisa, mas foram acontecendo no cotidiano, nas entrelinhas, nos corredores, na cantina. Os alunos viam em mim uma possibilidade de diálogo, uma abertura e uma ponte entre eles e a “escola”.

Mesmo a experiência sendo algo pessoal, ela não é individual ou particular, mas singular e narrar essas experiências podem provocar inquietações em quem estiver lendo, e talvez essas inquietações não sejam as mesmas que me ocorreram e esse fator é que traduz a beleza de tudo isso: despertar sensações diferentes e possibilidades outras dentro do mesmo contexto.

Rogers (2009, p.30) dizia que, entre muitas coisas que aprendeu, verificou que abrir canais para que as pessoas possam comunicar seus sentimentos foi algo enriquecedor para ele e compartilhamos esse sentimento, pois procuramos “reduzir as barreiras entre os outros e mim, para que eles possam, se for esse o seu desejo, revelar-se mais profundamente.”

Segundo o autor, cada indivíduo pensa e age de maneira particular e por isso ele diz:

Acabei, no entanto, por reconhecer que essas diferenças que separam os indivíduos, o direito que cada pessoa tem de utilizar sua experiência da maneira que lhe é própria e de descobrir o seu próprio significado nela, tudo isto representa as potencialidades mais preciosas da vida. Toda pessoa é uma ilha, no sentido muito concreto do termo; a pessoa só pode construir uma ponte para comunicar com as outras ilhas se primeiramente se dispôs a ser ela mesma e se lhe é permitido ser ela mesma. Descobri que é quando posso aceitar uma outra pessoa, o que significa especificamente aceitar os sentimentos, as atitudes e as crenças que ela tem como elementos reais e vitais que a constituem, que posso ajudá-la a tornar-se pessoa: e julgo que há nisso um grande valor (ROGERS, 2009, p.32).

Em um ano de encontros, inúmeros fatos ocorreram e vamos narrar os que mais nos provocaram e provavelmente encontrem eco em muitas outras pessoas, pois “aquilo que há de único e de mais pessoal em cada um de nós é o mesmo sentimento que, se fosse partilhado ou expresso, falaria mais profundamente aos outros” (ROGERS, 2009, p. 37).

As narrativas são em ordem cronológica e trazem os seguintes temas: primeiros encontros, apresentação dos alunos, questionário, cabra cega, liberdade, respeito, cartas, rótulos, sexualidades, fênix, recepção dos calouros – o projeto, a banda – essa é a última oração, recepção dos calouros – o último encontro e conversações – escrever e ler como escutar. Essas nomenclaturas ficam mais claras conforme a narrativa vai se desenvolvendo e fazem parte do contexto de cada encontro ou acontecimento.

6.2.1 Primeiros encontros

Ah! Como as entrelinhas são importantes! É nelas que estão escritas as coisas que só a alma pode entender (RUBEM ALVES, 1994)

Iniciar os encontros foi dar o primeiro passo num caminho desafiador. Primeiramente por eu estar assumindo um papel diferente do qual eu atuo na escola, onde minhas atribuições são administrativas, e assumir o lugar de pesquisadora diante de tantos alunos e não deixar que os dois papéis se confundissem. Nesse momento eu deixei de ser a assistente administrativa e passei a ser “outra coisa”. Digo “outra coisa”, pois tanto os alunos, quanto eu, não sabíamos nomear nossos encontros e nem minha função de uma maneira plausível. Eu não me sentia à vontade me intitulado de “pesquisadora”, “psicóloga”, ou qualquer nome que me pusesse numa posição acima dos alunos. Eu queria estar com eles de forma igualitária, desprovida de títulos, de autoritarismos que pudesse impedir ou reduzir a abertura dos encontros. Apresentei-me com meu primeiro nome e deixei para eles a tarefa de me encaixarem no título que achassem mais conveniente.

A primeira semana de atividades resumiu-se em fazer minha apresentação pessoal e explicar como seriam os encontros. Os alunos se mostraram interessados no projeto e curiosos sobre questões como nota, avaliação, pontos e presença. Expliquei que se tratava de uma pesquisa e que essas questões não seriam parte da pesquisa.

Iniciei com a turma Química 1B, composta por 24 alunos, sendo 17 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Ao chegar, pedi que formassem uma roda com as carteiras e todos foram bem receptivos e curiosos quanto ao que iríamos fazer. Mostraram-se atentos às informações e comprometeram-se a participar dos encontros de forma regular.

Num primeiro momento, contei minha história na escola, como foi minha trajetória escolar e que a participação deles seria muito importante para a construção do meu trabalho. Disse ainda que nossos encontros seriam abertos a qualquer participação deles e que eles poderiam apresentar sugestões de lugares para realização dos encontros,

temas a serem debatidos e atividades que poderíamos realizar.

Após o exposto, alguns perguntaram se “*valia nota*” ou se ganhariam pontos por participarem dos encontros. Expliquei que nossos encontros faziam parte da minha pesquisa da pós-graduação e que não tinha relação direta com as disciplinas, portanto eles não seriam avaliados quanto a participação, mas que a presença de todos seria muito importante.

As reações das turmas foram semelhantes, em todas me chamaram de “*tia*” ou “*professora*”, e embora eu tenha insistido que me chamassem pelo nome, acabei me dando por vencida e aceitei o título.

Ao me despedir, indiquei que os horários dos nossos encontros estavam no quadro de horários, juntamente com as disciplinas e que na próxima semana voltaríamos a nos encontrar. Esse episódio se repetiu em todas as turmas com poucas diferenças entre elas.

6.2.2 Apresentação dos grupos

No segundo encontro, sugeri novamente que formassem uma roda com as carteiras para que pudéssemos nos ver melhor e assim trocar nossas histórias. Juntei-me à roda e pedi que cada um se apresentasse, mas que não dissesse apenas nome e idade. Pedi que cada um falasse de onde veio, qual a cor preferida, banda, série que assistiam, se tinham animais de estimação, contasse um pouco das suas histórias e de quem eram como sujeitos e não apenas como alunos. Busquei deixar claro que estava interessada sobre suas experiências, sobre quem eles eram além da escola.

Surgiram boas histórias e eles gostaram de contar sobre isso. Ouviram a história dos colegas, algumas breves, outras nem tanto, mas respeitaram o momento do outro e participaram de forma ativa.

Na turma Química 1B, a grande maioria dos alunos são provenientes da zona rural ou de cidades vizinhas. Apenas seis alunos são de Itaperuna, e somente uma aluna proveniente de escola particular. As histórias que surgiram nessa turma foram relacionadas a atividades rurais que eles sabiam exercer, como tirar leite de vaca, por exemplo. Falaram de seus hobbies, gostos musicais e dos seus animais de estimação. A turma foi bem participativa e todos se apresentaram durante o encontro.

Em todas as turmas os encontros aconteceram de um modo parecido, porém cada uma apresentou particularidades e muitas diferenças. Na turma Química 1A, composta por 25 alunos, sendo 17 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, surgiram histórias mais

relacionadas à família e relacionamentos amorosos. É uma turma muito madura e apresentam respeito mútuo.

As turmas de informática são bem parecidas, a turma A é composta por 18 alunos, onde 14 são do sexo masculino e 4 do sexo feminino e a turma B, 20 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. O número de alunos provenientes de escola particular é um pouco maior e a grande maioria também vem de cidades vizinhas. Os alunos são mais tímidos, mas o encontro fluiu de forma positiva. Todos participaram, se apresentaram de forma breve, respeitando os demais colegas. Muitos já se conheciam da escola anterior e esse fator, segundo eles, gera maior segurança no cotidiano escolar.

O encontro com a turma Administração 1B foi tranquilo. Todos os alunos estavam presentes, e embora a turma seja bem numerosa (36 alunos, sendo 28 do sexo feminino e 8 do sexo masculino), conseguimos nos organizar em círculo e pedi, que por estarmos em um número grande, a apresentação fosse mais curta, mas que dissessem algo sobre quem eles são. Surgiram boas histórias, a turma se divertiu, contaram que já havia um casal na sala e também algumas diferenças entre eles. Falaram sobre a insegurança que sentiam em estar numa escola nova e muito diferente do que estavam acostumados, mas que estavam gostando de ocupar aquele lugar. Perguntaram muito sobre as bolsas de assistência que a escola oferece.

A experiência mudou um pouco de cenário quando me encontrei com as duas últimas turmas: Administração 1A e Eletrotécnica 1. A primeira tem 37 alunos, sendo 27 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A segunda tem 38 alunos, sendo 32 do sexo masculino e 6 do sexo feminino.

As duas turmas são bem numerosas e muito agitadas e não haviam demonstrado esse comportamento no primeiro encontro. Senti muita dificuldade em fazer com que prestassem atenção na proposta do encontro e nos colegas. Os alunos brigavam entre si, trocavam ofensas e ameaças. Para ser justa, esse comportamento não era generalizado. As duas turmas possuem alguns sujeitos que articulam as discussões e as brigas, enquanto a maior parte da turma fica quieta, observando. A questão principal é que essas “cenas” impedem a atuação dos alunos enquanto grupo e dificultam o andamento da proposta dos encontros. Mesmo com dificuldade consegui conhecer um pouco de cada um, ouvir suas histórias.

A turma de eletrotécnica é menos madura em relação às outras. Gostam muito de jogar futebol e vídeo game. As meninas da turma são tímidas e apenas duas participam mais das discussões. São muito preocupados com pontos e notas, mas afirmam que não

gostam de estudar e a maioria afirma que não vai seguir carreira técnica.

Para os demais encontros, busquei novas formas de trabalhar com essas turmas a fim de compreendê-los e aproveitar melhor o tempo que passo com eles.

6.2.3 Questionário

Para melhor compreender os sujeitos da pesquisa, optei por utilizar no terceiro encontro, um pequeno questionário aberto a fim de entender um pouco mais sobre a escolha deles pelo IF Fluminense. As questões foram:

- 1) O que levou você a fazer a seleção do IFF?
- 2) Quais são suas expectativas enquanto alunos do curso escolhido?
- 3) O que você pretende com o curso técnico escolhido?
- 4) Quais são seus planos quando terminar o ensino médio?
- 5) Para executar esses planos, o que você precisa fazer?

Pedi para que anotassem as questões numa folha de papel e me entregassem no próximo encontro respondido. Porém, meu pedido foi um pouco mais completo: junto com as respostas, eu gostaria que me entregassem um pouco deles também. Explico: pedi que no papel com as respostas, eles imprimissem algo que eles gostassem, que eles “personalizassem” as respostas com imagens, desenhos, fotografias, recortes, pinturas, algo que trouxesse um pouco deles. Diante da dúvida da grande maioria, expliquei que podiam desenhar, colorir, rabiscar, criar no computador algo que refletisse um pouco sobre como eles se sentiam, coisas que eles gostavam de fazer, ver, ouvir.

O resultado foi muito bom, na semana seguinte me deparei com trabalhos incríveis, criativos e diversos. Nem todos os alunos participaram, alguns não responderam e outros entregaram apenas as respostas, mas até a apatia com a atividade diz algo sobre cada um.

As respostas da primeira questão transitam entre discursos que exaltam “a qualidade do ensino”, pela “busca do sucesso profissional” e até porque “fui obrigado pelo meu pai”. Outro discurso muito presente nas respostas das demais questões é o desejo de “passar de ano” e “entrar numa faculdade federal”.

Os alunos do curso de informática deram maior ênfase à qualificação oferecida pelo curso e uma possível atuação na área para pagar a faculdade ou até ingressar no ensino superior. Os alunos do curso de administração, química e eletrotécnica buscam a qualidade do ensino para dar base para os vestibulares, sendo o ensino superior o maior

foco das respostas.

A forma como os questionários foram apresentados, somaram características pessoais a cada um que se disponibilizou a mostrar um pouco de si em forma de arte, recortes, escritas e cores. Uma participante respondeu em caracol que gostaria de “*montar uma biblioteca pública, com um espaço para os mendigos, onde lá eles vão comer e aqueles que se interessarem em ser alfabetizados, serão.*” Outra contou seu sonho em cursar medicina, outros utilizaram frases, colaram fotos e produziram desenhos. Uma das alunas, ao me entregar o questionário disse que “*nesses desenhos tem tudo sobre mim. Divirta-se*”. Trarei alguns questionários no Anexo II para exemplificar e ilustrar esse trabalho.

6.2.4 Cabra cega

O terceiro encontro aconteceu fora da sala de aula. Fui com os alunos da Química 1B para o gramado e indiquei que formassem um círculo. Expliquei que iríamos brincar de cabra-cega³, onde quem estivesse vendado teria que descobrir quem era o outro apenas tocando seu rosto, cabelo e roupas.

Pedi que uma pessoa se voluntariasse para iniciar a brincadeira e então começamos. Todos os alunos quiseram participar e aparentemente se divertiram com a dinâmica. Mesmo com pouco tempo de convívio, eles conseguiam, mesmo vendados, identificar os colegas pelos detalhes como cabelo, acessórios, roupas, etc. Durante a brincadeira observei que alguns meninos da turma aproveitaram a ocasião para tocar os corpos das meninas de forma indevida. As reações das meninas foram de esquivas, mas em seguida naturalizaram o ato. Orientei para que evitassem tocar em partes íntimas dos colegas e demos prosseguimento.

Em suma a atividade foi divertida e o fato de ter sido fora da sala de aula movimentou o ambiente escolar, despertando a curiosidade de outros alunos e servidores. Durante esse momento pude observar como os sujeitos se relacionavam, a intensidade dessas relações, os possíveis conflitos e a cooperação e confiança entre eles. A partir desse encontro consegui delinear alguns temas emergentes para trabalhar nos grupos de encontro.

Essa atividade não foi realizada com as outras turmas, pois não consegui cumprir com meu cronograma de atividades devido mau tempo. Choveu todos os dias da semana e não tínhamos outro espaço disponível que pudesse abrigar essa dinâmica. Optei por dar

³ Brincadeira em que um dos participantes, de olhos vendados, procura adivinhar e agarrar os outros. Aquele que for agarrado, passará a ficar com os olhos vendados.

continuidade no cronograma estabelecido e cancelar a atividade com as outras turmas.

6.2.5 Liberdade

Esse tema foi pensado a partir da dinâmica da cabra-cega. Notei que alguns alunos de uma turma específica estabeleceram uma relação íntima demais para pouco tempo de convívio e quis entender como eles representavam isso. Também notei que a relação deles com a sala de aula estava um pouco dispersa. Em poucas semanas os professores e servidores já relatavam diversos casos de alunos “matando aula” para ir para a quadra ou para o gramado. Houve alguns relatos de enfrentamentos verbais com os assistentes de alunos e professores e entre os próprios alunos.

Realizei o encontro com o tema em todas as turmas participantes. A abordagem inicial foi igual para todos, mas o assunto desenrolou de forma muito diversa em cada grupo. Na turma Química 1B iniciamos o encontro afastando as carteiras e nos sentando no chão formando um círculo. Após cumprimentar os alunos e agradecer a presença, levantei, escrevi no quadro a palavra LIBERDADE e me juntei ao círculo novamente. Após isso perguntei o que essa palavra despertava neles. Qual significado para cada um. AmatuZZi (1989, p.15) escreveu que

Uma das dimensões do processo educativo é, sem dúvida, a de levar o educando a se dizer a si mesmo no contexto concreto de seu tempo e de seu espaço e no contato com outras pessoas, grupos ou categorias de pessoas que estejam vivenciando o mesmo processo (explicitamente ou não). A aquisição de informações não deveria ser entendida como uma parte do processo, sendo o dizer-se outra parte. O saber e o posicionar-se não são assim separáveis. O saber vivo, isto é, o que realmente interessa, é o saber do estar sendo, do estar se dizendo. Por isso o dizer-se é uma dimensão e não uma parte do processo

As falas iniciaram de forma descontraída, onde alguns alunos afirmaram que “liberdade é poder fazer tudo que tiver vontade sem pedir pra ninguém”, “liberdade é poder ser quem eu quiser”, “liberdade é algo muito vago”, “liberdade é ser livre”. Diante dessas expressões o diálogo iniciou de forma natural onde eles se questionavam e expunham suas opiniões:

“...mas nunca seremos totalmente livres. Se liberdade é ser livre de tudo, acho que nunca seremos livres, porque escolhermos nos prender em algumas coisas ou pessoas. Acho que liberdade é poder escolher onde você quer estar.”(Quim 1B, F, 15a)

“Eu não tenho liberdade de ser quem sou na minha casa. Meus pais não sabem de muita coisa sobre mim. Lá em casa não posso dizer que sou bissexual, por exemplo.

Meu pai me mataria, não aceitaria. Na escola eu posso ser mais eu mesma.” (Quim 1B, F, 15a)

“Eu tenho liberdade para sair, para beber, acho que meus pais não ligam, ou não se importam.” (Quim 1B, M, 16a)

“Liberdade é você fazer escolhas. O que eu quero pra mim, o que faço com meu corpo, com quem me relaciono. O problema é que às vezes não sabemos lidar com a liberdade e fazemos merda.” (Quim 1B, F, 16a)

“Não quero ter toda essa liberdade agora. Eu gosto de estar em casa, com meus pais cuidando de tudo. Só preciso estudar e me divertir com meus amigos. Não sei se eu gostaria de morar sozinho. Essa liberdade traz muitas responsabilidades. Não me sinto preparado.” (Quim 1B, M, 15a)

Após essas falas, coloquei em questão a liberdade que eles tinham nas relações interpessoais, como estava o relacionamento entre eles nesse primeiro mês de convivência. Expliquei que essa pergunta se dava pelo fato de ter percebido alguns toques mais íntimos na brincadeira da cabra cega. Prontamente eles disseram que se respeitam e que “brincam” dessa forma porque não veem “maldade” nesses atos.

Direcionei a pergunta à garota que teve seu corpo tocado e ela respondeu que não havia gostado da atitude do colega, mas que não se posicionou no momento por entender que estavam num clima de brincadeira e pelo fato de o colega ser gay, não viu aquilo como assédio, mas como uma “zoeira”. Segundo ela “não me senti assediada, mas não gosto que toquem no meu corpo dessa forma.” Todos os participantes a ouviram e o menino que participou da situação sentiu-se envergonhado e pediu desculpas, afirmou que a atitude não se repetiria com ela e nem com as outras pessoas da sala.

Em encontro com outro grupo, Química 1A, sobre o mesmo tema, uma aluna quis falar sobre o que estava vivendo:

“Quero falar sobre liberdade porque estou vivendo isso. Eu moro longe daqui, em Trajano de Moraes, e vim estudar em Itaperuna. Não conheço ninguém e vim com minha amiga que faz Administração, você já deve ter conhecido... moramos só nós duas e eu tenho 15 anos...a responsabilidade é muito grande...acho que meus pais confiam em mim...mas é tão difícil porque tenho que cuidar de mim sozinha, cozinhar, lavar, passar, arrumar...sei que vai valer a pena, que a escola é boa...meus pais queriam muito...eu

também..., mas estou assustada” (Qui 1A, F, 15a)

Outra aluna levantou a mão e pediu para falar:

“Eu moro com minha avó porque meus pais morreram quando eu era pequena. E ela me superprotege porque meus pais eram meio ‘vida loca’... eu não gosto disso, mas entendo. Mas ela deixa eu sair...tipo...ela dá liberdade, mas tem medo. Aí eu sou bem responsável, controlo bastante as coisas que faço, meio que pra provar pra ela que não sou igual meus pais.” (Quim 1A, F, 15a)

Em determinado momento um dos participantes pediu para falar sobre a liberdade que eles tinham na escola e foi quando o assunto começou a tomar conta da sala toda. Pedi permissão para gravar nossa conversa e todos assentiram.

“Aqui no IFF pode tudo! Na minha escola não era assim não! Eu tinha horário certinho de entrar e sair e as tias do corredor ficavam em cima da gente que nem doidas. Aqui não...a gente entra e sai...me sinto na faculdade” (Quim 1A, F, 16a)

“Ah, mas também não pode sair toda hora, senão o professor encrenca, mas eu não preciso pedir pra ir no banheiro! Isso é muito legal!” (Quim 1A, M, 15a)

“Mas tem gente que sai e esquece da aula! A gente distrai, porque tem muita coisa lá fora e aí perde aula. Acho que atrapalha um pouco. Parece que não tem ninguém cuidando da gente!” (Quim 1A, M, 15a)

“Ah, mas eu gosto disso. Já basta ter gente me vigiando em casa o tempo todo! Aqui me sinto mais velha, mais responsável.” (Quim 1A, F, 15a)

“Na minha opinião isso é bom e ruim. Depende de nós. Porque o IFF deixa, mas se a gente não souber aproveitar dá ruim. Não adianta nada ter liberdade e não ter responsabilidade. Uma aula que você perde, já era.” (Quim 1A, F, 15a)

“Minha mãe gasta muito pra eu estudar aqui. Já pensou eu reprovar por falta estando aqui? Tem gente aqui na sala que não assiste aula e depois vem reclamar...” (Quim 1A, F, 15a)

“Tem vez que eu não to bem e saio, mas não é sempre. Tem vez que eu to com sono, tem vez que a aula é chata. Até o professor sai (risos) tem aula que é muito chata cara! Não tenho saco! Mas depois eu corro atrás e consigo. Nem todo dia eu to bem pra assistir aula” (Quim 1A, M, 15a)

“Mas cuidado, porque uma hora você não vai conseguir dar conta. É tanta matéria, tanta coisa. Sabia que o bicho pegava, mas nem tanto...” (Quim 1A, F, 15a)

“Na minha outra escola eu ficava muito presa e não gostava... Agora fico muito solta e acho esquisito (risos). É um choque de realidade, os professores, alguns né, tratam

a gente como mais velhos...isso assusta...porque ontem eu tava na fila, com mochilinha, agora tenho que vir sozinha, de ônibus, tenho que me organizar para estudar, trazer comida, comer na escola, ficar o dia todo aqui. Parece que moro no IFF. Quis tanto chegar aqui...agora acho que queria voltar no prézinho e comer areia no parquinho (risos)” (Quim 1A, F, 15a)

Em outro grupo a conversa seguiu naturalmente, onde alguns falaram da liberdade num contexto mais amplo, muito relacionado à adolescência e às relações familiares. Nesse sentido os participantes expuseram muito a dificuldade em os pais perceberem que eles tinham crescido e que queriam mais espaço. Outros se incomodam com a pressão da família em sempre exigir “coisas demais”, ou reclamações constantes com o uso do celular e das redes sociais.

Uma boa parte também reclamou da falta de atenção dos pais ou da indiferença que eles têm em relação à vida pessoal deles: “*eles não querem saber quem eu sou, só querem impor regras chatas, isso não é liberdade*” ou “*liberdade não é algo negociável em casa. O que meu pai fala é lei, não posso debater, senão é pior*”. Outra aluna disse que a falta de iniciativa dos pais a confunde: “*peço pro meu pai, ele manda pedir pra minha mãe, ela manda pedir pro meu pai e acaba que eu não consigo. Mas minha mãe sempre deixa mais que meu pai*”.

Em todos os grupos foi perceptível o intenso conflito entre os sujeitos e os seus responsáveis. No final dos encontros ofereci uma folha em branco e pedi que eles escrevessem uma palavra, qualquer palavra, que se relacionasse diretamente com liberdade. Algumas das palavras que eles apresentaram foram: democracia, intimidade, independente, responsabilidade, conquista, expressão, quero, respeito, escolhas, pensar, prazer, sonho, limite, conhecimento, nudismo e felicidade.

6.2.6 Respeito

No dia-a-dia da escola muitas coisas acontecem a todas as pessoas. Cada servidor, cada aluno, cada ser que participa desse cotidiano tem vivências distintas, algumas inesperadas, outras programadas. Algumas vezes, por estarmos localizados numa zona mais distante da cidade, é comum nos depararmos com algumas vacas dentro da escola, cabritos presos nas redes da quadra, cadelas que tem filhotes nas obras da escola, etc. Num dia normal desses, fui visitar uma ninhada de cachorros que tinham nascido recentemente. No caminho observei um pequeno movimento de alunas encostadas do lado de fora da minha sala, sentadas à sombra, conversando.

Ao voltar para minha sala, ouvi que a conversa das meninas estava um pouco mais alta e me chamou a atenção. Parei para prestar atenção, mas não conseguia entender o que falavam. A cena foi: um pequeno grupo de meninas aproximou-se do grupo que já estava sentado e começou a falar alto com uma das garotas. As meninas falavam e gesticulavam e a menina que estava sentada não reagia, apenas ouvia calada. Após um curto espaço de tempo, as meninas se afastaram com ares de quem ganhou uma batalha.

Abri minha janela e perguntei o que estava acontecendo e a garota, chorando, me falou que as meninas de sua sala estavam implicando com ela já havia algum tempo e pediu que eu a ajudasse, mas sem que as outras soubessem que ela havia pedido ajuda.

Comuniquei a direção de ensino sobre o ocorrido e então pensei em levar ao próximo encontro a palavra RESPEITO, pois trabalharia esse conflito e algumas reclamações de professores e dos próprios alunos.

Ao chegar nos grupos, sempre com a proposta de sentarmos em círculo, escrevi a palavra no quadro e perguntei se eles gostavam daquela palavra. As reações foram as previstas: afirmaram que sim, que era algo importante. Em seguida perguntei se eles costumavam refletir sobre aquela palavra e a resposta foi não. Um dos participantes afirmou que liberdade e respeito andavam juntas e que *“uma não podia viver sem a outra”*.

Uma participante afirmou que *“precisa respeitar para ser respeitada. Respeito quem me respeita”*.

Como sempre, em cada grupo, as discussões tomavam caminho diferente. Na turma da menina que solicitou intervenção em relação às colegas, eu direcionei a conversa no sentido de debatermos o respeito que a turma tinha entre si. A turma, sempre muito agitada, estava um caos. Cada um gritava de um lado, trocavam farpas, indiretas, uma confusão na qual eu mal conseguia ser ouvida. Como a sala era muito populosa, não pudemos nos sentar em círculo, e estava claro que um lado da sala era rival do outro e esse cenário conturbado foi interrompido por uma das alunas.

Incomodada com a confusão, uma das integrantes do grupo levantou-se e gritou mais alto que os demais alunos. Isso assustou o restante do grupo, que automaticamente se calou, pois a menina era muito quieta, calma e estava, naquele momento, muito brava.

A aluna começou pedindo para os outros lerem a palavra que estava no quadro e disse que, por mais que eles soubessem ler, eles não entendiam o significado, porque não se respeitavam nunca e não estavam respeitando o encontro. Disse estar cansada da forma como a turma se comportava e que nem os professores estavam conseguindo e suportando dar aulas para eles. Que além de desrespeitosos, estavam sendo chatos e inconvenientes.

Falou também que viajava todos os dias para ir a escola ter aula, fazer amigos, estar num ambiente saudável e que a turma estava sendo péssima e que a estava fazendo desistir de estudar no IFF.

O silêncio durou alguns minutos. Outros alunos também se pronunciaram e disseram que eles precisam mudar suas atitudes, caso contrário não vão conseguir conviver por tanto tempo e os professores vão “*desistir deles*”. Um aluno lembrou que o professor de física não conseguiu dar uma aula importante de revisão e se retirou da sala, por conta da bagunça da turma e todos foram prejudicados.

Questionei o que eles poderiam fazer para mudar, se eles realmente queriam mudar e que iríamos discutir isso no próximo encontro, pois o tempo já havia acabado. Eles concordaram em mudar suas atitudes e disseram que gostariam de se aprofundar nesse tema até ele não ser mais um problema.

Nos outros grupos o assunto também levantou muito debate e discussão. Em uma das turmas pedi que os alunos fossem até o quadro e colocassem palavras relacionadas com a palavra respeito. Os alunos se levantaram e foram até o quadro e de forma bem descontraída começaram a escrever palavras. A cada palavra escrita eu pedia que a pessoa falasse um pouco sobre o porquê da escolha. O encontro fluiu bem até que um dos participantes levantou e escreveu a palavra sexo.

Um integrante do grupo achou que aquela palavra “*não tinha nada a ver*” com respeito. O outro explicou seu ponto de vista, justificando a escolha da palavra. O menino não concordou e foi até o quadro apagar a palavra e assim o fez. O participante que havia escrito ficou muito incomodado, levantou-se e escreveu novamente. Foi motivo para o início de uma briga. Começaram a discutir verbalmente e depois quiseram partir para uma briga física. Intervi na situação e tive que conter os ânimos dos alunos.

Após a situação ter sido amenizada, pedi que falassem novamente sobre respeito. Os discursos agora se voltaram para as atitudes deles, no contexto da sala de aula. Disseram que havia um conflito muito grande em questões como religião, direita e esquerda e machismo. As poucas garotas do grupo reclamaram que sentiam que os garotos as excluía de alguns grupos e que só queriam saber de jogos de computador. Falaram que se sentiam incomodadas com os conteúdos sexistas que mandavam no grupo de whatsapp⁴ e que gostariam que fossem mais respeitadas enquanto colegas de sala.

Um aluno disse já ter sofrido preconceito racial, em forma de piadinhas, e que

⁴ Aplicativo utilizado em smartphones para comunicação via internet

aquilo, por mais que eles dissessem ser brincadeira, o incomodava. Um aluno, homossexual, também pediu mais respeito dos colegas e todos concordaram em repensar suas atitudes.

Eu também decidi (re)pensar os temas para os grupos e a possibilidade de romper com a lógica de levar o mesmo tema para cada turma. A partir desse encontro, e das sensações que ele me causou, decidi atender as demandas de cada grupo e apenas levar o mesmo tema quando esse fosse muito pontual.

6.2.7 Cartas

Em um dos encontros, quando cheguei à sala de uma turma específica, os participantes pediram para que eu não colocasse nenhum tema no quadro, pois eles estavam querendo conversar sobre como estavam se sentindo em relação à escola. Estavam cansados, agitados e reclamando das pressões que estavam sofrendo.

Concordei e propus uma atividade: escrever uma carta para mim, contando como eles estavam se sentindo, pois através das cartas eles poderiam expor sentimentos que não conseguiriam expressar na sala, diante dos colegas. Alguns aceitaram prontamente e outros não quiseram participar. As cartas foram entregues e irei transcrever algumas delas, irei numerá-las para facilitar a leitura. Alguns trechos, por motivos éticos, não serão apresentados nessas transcrições. Também não irei identificar a turma que redigiu as cartas para preservar a identidade dos remetentes.

Carta 1

Boa tarde Alê, escrevo esta carta com o objetivo de esclarecer como me sinto aqui no IFF.

Está muito cansativo, não aguento mais tanta olheira, gostaria muito que desse um jeito de tirar o professor X⁵ da nossa turma (...)

Imploro por um reforço de física, estamos precisando muito também. Cada semana o professor dá uma matéria nova e é muito difícil (...)

(...)Os lanches são horríveis, essas torradas parecem pau e não desce nem com água, suco sempre ruim, péssimo. Biscoito de maisena vive estragando, nem cachorro come. Sei que é o que podem dar, mas poderiam tentar melhorar esses lanches.

Tenta por nossa turma só de manhã ano que vem, por favor!!!

(...)

⁵ O uso de X para preservar a identidade dos professores.

Desde já agradeço! Ah mas não acabou...rsrsrs

Peça para o X passar pelo menos um teste ou alguns exercícios para ajudar a gente. Esses livros que ele passa são muito entediantes. Ninguém merece.

(...)

Nos dias que ficamos o dia todo o lanche é horrível. Parem de dar biscoito de maisena, torrada e Pitstop!!!

Carta 2

Nos primeiros dias eu não estava suportando estar aqui no IFF, eu estava decidido a sair na primeira semana pelo fato de ter muita pressão sobre mim. Mas depois que eu fui conversar com você, eu me sinto mais tranquilo. Não vou dizer que não tem dia que dá vontade de chutar o balde, mas aí lembro que muitas pessoas queriam estar aqui no meu lugar, então eu fico mais tranquilo. Assim, eu gosto muito de todos os professores, mas eu acho que eles dão muita matéria e não passam um exercício pra gente treinar em casa. Física é muito complicado! O X dá uma matéria atrás da outra. Se deixar em cada aula ele dá uma matéria diferente e por isso é complicado, porque a gente mal aprende uma e já tem que aprender outra. Outro também é o X (particularmente não tenho nada pra falar dele), mas muitos alunos reclamam do jeito que ele explica, por isso que eles tem dificuldade. Um dia ele tá feliz e no outro não pode nem olhar par ele. Outra coisa também é a semana de prova, eu acho que uma semana só é muito pouco e muito corrido e nos horários de aula é muito puxado.

Amo você Alê. Melhor aula. Faz as sextas-feiras melhores!!!

Carta 3

Carta sobre IFF

Oi, Alessandra! Não quero reclamar de nenhum professor, pois acho que cada um que está aqui no seu papel de professor de uma maneira. Se está difícil é porque eles estão querendo o nosso bem, para um futuro melhor.

O que muitas das vezes me faz querer desistir, é saber que tenho que dar conta de todos os trabalhos e ainda estudar. Acho que não precisaria de tantos trabalhos em grupos, pois muitas das vezes faço todos os meus trabalhos sozinha e não consigo estudar antecipadamente.

Minha dificuldade, e onde está todos os meus problemas, é que não consigo manter minhas rotinas de estudo, pois parece que eu estudo, estudo e não estudo nada.

Porque um bimestre longo e outro é muito curto? Isso é muito errado no meu ver, com esses dois bimestres aqui foi assim!

A minha turma tem seus defeitos, mas é muito boa e gosto muito de estar nela. Gosto também dos meus professores!

Gostaria que tivesse tutoria de Física e de Biologia.

Carta 4

Alê,

Hoje parei para pensar o quanto estou triste e sem o que fazer...

Primeiramente irei começar falando sobre física. MEU DEUS, se você vê as minhas notas em física você cai pra trás. Eu sinceramente não sei o que está acontecendo, mas estou começando a desistir. Não tenho problemas com o X, até porque ele é ótimo professor, mas meu problema é com a matéria, eu não consigo aprender de jeito nenhum, tudo pra mim está se dificultando. Um dos problemas é que a matéria já é difícil e complicada, aí o X inventa de passar matéria nova toda aula e ainda por cima ele está adiantando a matéria do 3º bimestre e isso faz com que nós alunos fiquemos muito confusos. A matéria do 2º bimestre já é complicada, aí ele vem e começa a passar matéria nova toda aula e isso me deixa muito triste e confusa porque tenha muita dificuldade e isso que ele está fazendo está complicando a minha vida. Não só a minha, mas a dos demais colegas de classe. Estou no 2º bimestre e já estou com pressentimento de que já estou com dependência. Se você souber o meu desespero...eu choro, estou triste, já pensei em até sair do IFF porque não estou acostumada com essa vida tão corrida (mas é bobagem) é muita coisa que eu nunca fiz. Ultimamente eu já não sei o que fazer para estudar para provas, seminários e trabalhos ao mesmo tempo. Na minha opinião, 1 semana de provas é muito apertado, não temos condições. Assim, se fosse só provas, tudo bem, mas tem uns professores aí, que inventam de passar cada trabalho que não temos condições de fazer, perto da semana de provas...tipo o X, justo na semana de provas ele inventa de passar seminário...não tem condição, não temos tempo para estudar, além disso ele é muito exigente com seminários e isso exige estudos sobre matéria e não tem condição de estudar pra seminário e prova ao mesmo tempo...fica muito apertado. Será que tem como aliviar isso aí???

(...)

Carta 5

Olá, sou estudante do Instituto Federal Fluminense de Itaperuna.

Eu gostaria de relatar a minha frustração quanto ao horário, eu tenho muitas aulas, passo mais tempo no IFF do que em casa e quando finalmente volto para casa eu tenho que estudar.

Não tenho tempo nem para visitar um parente, já que na maioria dos dias eu chego em casa à noite e quando chego tenho trabalhos e tarefas para fazer.

Eu acho que temos um horário muito extenso e precisamos de um tempo para realizar tarefas, trabalhos e um tempo para descansar. Chegar em casa antes das 18h, seria ótimo.

Carta 6

Boa tarde Alê.

Primeiramente não tenho muito o que falar, ou reclamar. Eu adoro estudar aqui, as pessoas que trabalham e estudam aqui. Em questões aos professores também, em exceção de alguns, mas não é nada pessoal, por falta de afinidade mesmo. X (professor) é o que se fecha mais com minha turma, mesmo sendo o jeito dele, parece que prejudica pelo fato dele ser mais “fechado”. Com isso, eu não estou conseguindo aprender o que ele passa, e pelo jeito não sou só eu. Até porque o último teste dele aqui foi um show de nota zero, a minha nota se inclui. Pelo motivo de não entender e ele se fechar, eu também me fecho na hora de tirar minha dúvida.

Quando li as cartas, percebi várias questões a serem trabalhadas, principalmente a relação aluno-professor, que me parece ser a mais complexa. Entretanto, inúmeros temas surgem com essas cartas, temas importantíssimos e que precisam ser discutidos pela gestão da escola e por todos que participam do processo de ensino-aprendizagem.

A importância de trazer essas cartas, tal como elas foram escritas é, acima de tudo, explicitar que o aluno possui críticas e quer se posicionar de algum modo diante das dificuldades que encontra durante sua trajetória e muitas vezes não encontram uma forma de expressão. As cartas trazem, na linguagem formal, um pedido de socorro de alguns poucos alunos, mas será que bastam as cartas? Será que os alunos estão se expressando de outras formas e não estamos percebendo? As pessoas usam linguagens que muitas vezes não tentamos ou não queremos parar para traduzir ou sequer ouvir. Skliar (2014) traz essas possibilidades de linguagens, ou melhor, de desobediências da linguagem. O

autor diz que a linguagem desobedece quando vai além da escrita, além da fala. A linguagem muitas vezes está nos gestos, nas palavras não ditas, no comportamento.

(...) a linguagem se torna aliada da expressão contida e ardente, do movimento das coisas, das pessoas e seus vínculos; é totalidade, ambivalência e contradição. Sacode-se, desordena-se, é rebuscada e tímida, mostra e esconde, traça direções, ensina, oculta, indica, deseja tocar o impronunciável (SKLIAR, 2014, p.18).

Skliar (2014, p.68) também escreve que as palavras são escutadas, mas também são vistas, “ressoam no olhar” e “cegam ou despertam ou fazem piscar os olhos ou, inclusive, não deixam dormir, adoecem.” Algumas palavras das cartas insistem em meus olhos e provavelmente vão insistir nos olhos dos leitores, causando inquietações que os façam movimentar em outras direções ou até mesmo a olhar-se a si mesmo.

6.2.8 Rótulos

Esse encontro foi muito interessante para mim por alguns motivos. O primeiro foi a mudança de ambiente dos encontros. Propus aos alunos nos reunirmos na sala de tecnologias. O ambiente possui diversas mesas redondas, cadeiras espalhadas, banquetas, iluminação diferenciada. Um ambiente mais futurista. Os participantes gostaram de sair da sala de aula convencional e compartilharmos outro espaço.

Ao chegar na sala, pedi que eles ficassem a vontade e escolher onde sentar. Quando todos estavam acomodados, exibi um vídeo com o título “*Rótulos são para latas, não para pessoas*”, da empresa Coca-Cola. No vídeo a empresa reuniu seis pessoas e estas, no escuro, tinham que conversar e falar sobre o que faziam. Cada integrante do grupo falava sobre seus hobbies e os outros diziam como era sua aparência física. Ao acender as luzes, todos ficaram chocados, pois tinham imaginado pessoas totalmente diferentes do que realmente eram. Os participantes ficaram impactados em relação ao preconceito sem sentido que temos a partir da aparência das pessoas.

No final do vídeo, eles retiraram uma caixinha que estava embaixo de suas cadeiras e nela continha uma lata de Coca-Cola com a seguinte frase: Rótulos são para latas, não para pessoas.

Após a exibição do vídeo, apresentei uma latinha do mesmo refrigerante para os participantes e perguntei o que tinha dentro daquela lata. Todos afirmaram que havia o refrigerante de cola e que nunca seria diferente. Perguntei se aquele refrigerante poderia um dia se tornar outra coisa, ter outro sabor, por exemplo. Todos disseram que não. “*Coca será sempre coca*”, “*se eu comprasse uma coca e viesse guaraná, eu ia ficar meio*

bolado”.

Prossegui perguntando o que acharam do vídeo e se queriam falar sobre isso. Uma participante disse que *“nós somos muito preconceituosos, quando eu falo que sou feminista, já acham que tenho sovaco peludo e isso não tem nada a ver. Também tem preconceito com tatuagem, com tipo de roupa. As pessoas julgam sem conhecer”*.

Outra aluna concordou com a colega e acrescentou que *“a aparência não quer dizer nada. Que diferente da coca-cola, nós podemos ser quem quiser”*. Outro participante acrescentou que *“não quer dizer que se nasci na favela, por exemplo, vou ser favelado pra sempre, mas tem alguns rótulos que não saem”*. O debate abrangeu diversos assuntos, passando por gostos musicais, preferências políticas, sexualidade, cor de pele e comportamento.

Após essas exposições, comentei que era interessante como eles significavam aquilo e então perguntei sobre a necessidade que eles tem em se rotularem. O silêncio foi total por alguns segundos. Observei suas expressões e percebi que eles estavam refletindo sobre aquilo. Em pouco tempo uma participante disse que se rotulava porque isso fazia parte de sua identidade, que precisava disso para poder direcionar sua vida e seus amigos, *“preciso saber em qual lugar pertença, sem isso não me encaixo em lugar nenhum”*.

Outro participante afirmou que não pensava sobre isso, mas que *“parando para pensar”*, era fácil se rotular, mas era difícil manter o rótulo pois *“eu falo que sou fitness, vivo na academia, posto fotos e tal. Quando eu compro uma coxinha, já era! Todo mundo cai em cima. Se eu não tivesse me rotulado, poderia comer sem problemas”*. Outra aluna fala que manter a *“pose”* é muito difícil e *“caro”*, pois segundo ela, manter o rótulo de descolada, de *“patricinha”* não é fácil. *“Os meninos cobram uma postura das meninas. Se a gente fica sem se arrumar, chamam de desleixada e ninguém quer isso”*.

Entreguei uma folha em branco para cada aluno e solicitei que eles escrevessem um rótulo, uma característica que os incomodava. Algo que eles não gostavam de ouvir quando direcionado a eles ou outras pessoas. Todos escreveram e depois solicitei que me entregassem a folha.

Coloquei-os em fila e fui colando as folhas em suas camisas. Cada aluno ficou com um adjetivo colado no peito. Foram vários: crioulo, viado, zé gotinha da Petrobrás, mimimi, marrento, vibrador, negro, baleia azul, pobre, grilo, bombril, gorda, bicha, estranha, pegador, galinha, fria, rodada, meio metro, broxa, puta, trouxa, santinha, certinha, etc.

Após estarem todos *“rotulados”*, passei a me dirigir a eles pelos nomes que

estavam colados em cada um. O desconforto foi total. Eles se incomodavam por serem chamados por adjetivos ofensivos. Um dos alunos disse que “*não sabia que incomodava tanto ser chamado de crioulo. Eu tenho nome, todos têm, e nos referimos por características ruins. Como posso ser respeitado, se não respeito meu colega?*”

Na turma Adm 1A o encontro ocorreu normalmente até o momento em que escreveram os adjetivos nas folhas. Uma das alunas escreveu “falsa” e então eu perguntei o porquê. Ao explicar, ela fez referências a alguns colegas de sala que se incomodaram com as falas dela. A discussão ficou bem tensa entre um pequeno grupo da turma e então precisei encerrar a atividade.

Um problema semelhante ocorreu na turma de Eletro. Quando solicitei que escrevessem um adjetivo que causava um incômodo, um aluno da turma disse que “*nada o incomodava*”. Pedi então que escrevesse algo que incomodava quando dito a um colega, ou a alguma pessoa de sua família. O aluno respondeu que podiam ofender quem quisessem que isso não o incomodava. Que poderiam ofender até a mãe dele que ele não se importava.

Seus colegas de sala interviram e começaram a questionar o colega, que em nenhum momento voltou atrás e disse que iria escrever “nada”. Outros membros desse grupo também afirmaram que não se importam com rótulos e que não queriam fazer a atividade. Queriam apenas jogar, falar de vídeo game e futebol. A discussão demorou alguns minutos, impedindo a conclusão da atividade.

Fatos assim me ajudaram a entender, ainda mais, que as turmas são bem diferentes. Cada uma traz questões particulares e que, muitas vezes, impedem que eu intervenha com questões prontas. Outra coisa importante que percebo com esse tipo de ruptura é que eu não posso esperar que eles se comportem de acordo com minha expectativa. Eu vinha com expectativas e propostas prontas e eles vinham com outras demandas.

As turmas Adm 1B, Info A, Info B e Quim 1A foram bem participativos na atividade e uma das alunas me surpreendeu com a seguinte postagem nas redes sociais:

Hoje, dia 13 de dezembro de 2016, preciso agradecer publicamente a Alê Tozatto, por me ensinar tanta coisa ao longo desse ano. Mas preciso agradecer, especificamente, por me ensinar o que é não ter rótulos. Aprendi com essa incrível mulher que: EU POSSO SER O QUE EU QUISER SER E QUANDO EU QUISER SER. Obrigada por me falar de amor próprio, personalidade, inclusão e felicidade. Serei eternamente grata por perder algumas correntes, devido a suas falas. Você é ser de luz, empoderada e maravilhosa. Um ponto de admiração onde me espelho. Obrigada, de todo meu coração

6.2.9 Sexualidades

O tema sexualidade foi algo que movimentou bastante os grupos e a importância de trazer para a narrativa foi o fato de ter presenciado alguns discursos inquietantes. Pelo fato de as turmas trazerem demandas diferenciadas, trabalhei o tema de forma distinta em cada turma. Por falta de disponibilidade das turmas, não pude realizar encontros acerca desse tema com a Info 1A, Info 1B e Adm 1A.

O encontro na turma Adm1B, que tem um número maior de pessoas do sexo feminino, os integrantes quiseram debater o aborto, pois o assunto estava em alta nas redes sociais.

O grupo estava bem dividido em “ser contra” e “ser a favor” e os discursos estavam bem fundamentados por todos. O grupo falou sobre os direitos das mulheres sobre seu corpo e poder de decisão sobre a sua gestação, trouxeram questões acerca de direitos humanos, direito à vida e como não poderia faltar, discursos conservadores e religiosos.

Apesar dos integrantes terem pensamentos opostos, a discussão ocorreu de forma bem tranquila e respeitosa. Foi satisfatório saber que os jovens se preocupam por temas tão importantes e que se informam para poder defender seus pontos de vista.

A turma de Eletro 1 quis falar sobre relações sexuais e me pediram que eu tirasse algumas dúvidas deles. Expliquei que não era especialista no assunto, mas que poderia responder algumas questões e no caso de eu não poder ajudar, poderia convidar um profissional de saúde para nos orientar melhor.

Essa turma tem um número maior de pessoas do sexo masculino e iniciaram o assunto dizendo que sabiam tudo de sexo, que eram experientes e que sabiam fazer as mulheres felizes. As meninas da turma não se inibiram com o assunto e riam com as falas dos meninos.

No decorrer do encontro, os meninos acabaram revelando que não tinham experiências sexuais reais, mas que ouviam seus amigos e parentes contando as histórias, que assistiam a filmes pornográficos e que por isso, se sentiam “*experts*” no assunto.

Questionei se eles acreditavam que o sexo da vida real era compatível com o sexo dos filmes pornográficos, se eles acreditavam em todas as histórias que ouviam e qual a importância do sexo na vida deles. Perguntei também se tinham vontade de fazer sexo.

As falas dos meninos caminham no sentido de que o sexo é algo importante e que quanto antes ser feito, melhor. Já as meninas dizem que o sexo é “*expressão do amor*”

e que não pode ser feito com qualquer um. Os meninos falaram abertamente que sentem muita vontade de ter relações sexuais e que se masturbam com frequência. As meninas não responderam sobre isso.

Quando perguntei sobre métodos de prevenção que eles usam/usariam fiquei bastante preocupada. Tanto os meninos quanto as meninas não tem preocupação com DSTs, apenas com gravidez indesejada e para isso dizem que usariam métodos contraceptivos como pílulas do dia seguinte, coito interrompido e pílulas anticoncepcionais. Uma aluna afirmou que um colega, ao transar com a namorada numa festa, usou como preservativo um saquinho plástico (esses de hambúrguer) que encontrou no chão.

Outro aspecto importante é que os jovens não pensam o sexo como uma forma de sentir e dar prazer ao outro, ou seja, não pensam na qualidade e na segurança do ato sexual, mas sim na quantidade de atos. Para eles, o importante é “*dar um jeitinho e transar*” porque muitas vezes não dispõe de lugar e tempo para uma relação mais proveitosa para ambos. Os lugares relatados como mais comuns para o sexo foram: banheiros, estacionamentos, cantinhos escuros, obras em construção ou abandonadas e lugares públicos com pouco movimento. Algumas vezes, quando conseguem, levam seus parceiros para casa quando os pais estão ausentes, mas “*fazem correndo com medo de alguém chegar*”.

Quando o horário do encontro com a turma de eletro acabou, os alunos pediram para ficar e participar do encontro do próximo grupo. Perguntei aos alunos da Quim 1A se eles aceitavam a participação de outras pessoas e a turma assentiu.

Com a mistura de duas turmas tão diferentes, o debate ficou muito interessante, pois trouxe um número maior de meninas e essas questionavam os meninos quanto aos seus relatos. O debate foi acontecendo de forma bem natural e levantando temas como masturbação feminina, orgasmo feminino, homossexualidade, bissexualidade, se os pais ainda faziam sexo.

O mais interessante que pude notar, foi a naturalidade que os grupos trataram o assunto, e que, apesar de afirmarem que não conseguiam imaginar os adultos, inclusive eu, fazendo sexo, que se sentiam a vontade de falar do assunto comigo, algo que não acontecia em suas casas, principalmente as meninas do grupo.

Outro ponto importante é perceber que a sexualidade está muito presente na vida desses sujeitos e embora, muitas vezes, a escola se negue a encarar isso de forma natural, é um assunto que deve ser trabalhado com mais efetividade pelos educadores.

Temas como DSTs, métodos contraceptivos, fisiologia do sexo, prazer, sexualidade do adolescente, entre outros assuntos são emergentes e devem ser discutidos. Eles gostam de falar sobre e tem dúvidas que, muitas vezes, não tem com quem conversar e acabam aprendendo com seus colegas, que também não sabem e acabam colocando a saúde em risco ou interrompendo a juventude com uma gravidez indesejada, por exemplo. Em 2016 tivemos seis jovens grávidas na escola e por diversas vezes alunos foram flagrados tendo relações sexuais dentro da escola.

6.2.10 Fênix

A Fênix é uma história muito interessante e não faz parte dos grupos de encontro, mas atravessou a pesquisa como um furacão, mas diferente do furacão, não trouxe o caos, mas sim uma luz nova para esse percurso que venho caminhando.

Todo ano o *Campus* Itaperuna realiza a semana acadêmica, onde ocorrem palestras, oficinas, mini cursos e salas temáticas organizadas pelos alunos sob orientação de algum professor.

Todos os anos as turmas investem esforços para montarem salas temáticas incríveis, onde apresentam temas relacionados às disciplinas técnicas e propedêuticas. Para que isso aconteça, os alunos precisam apresentar uma ideia e desenvolvê-la com seus professores.

A turma ADM 1A escolheu tratar sobre as minorias e decidiu abordar questão da exclusão social. O objetivo da sala temática era mostrar o lado oposto da inclusão por meio da apresentação de esquetes e cartazes. Essas produções mostrariam alguns dos desafios e dificuldades enfrentados pelas “minorias” na busca da integração social. O intuito dos trabalhos era expor uma visão crítica e reflexiva, através das cenas e informações apresentadas. As esquetes abordariam a exclusão em diferentes âmbitos de atuação social, seja na convivência familiar, nas relações de trabalho ou nas situações de assédio nas ruas de uma cidade. Os cartazes, por sua vez, teriam dados e informações atuais sobre as desigualdades de gênero, orientações sexuais, classes e grupos sociais que ainda têm, em pleno século XXI.

Entretanto, por ser uma turma muito conturbada, nenhum professor quis assumir a responsabilidade da turma para colocar a sala temática em prática. Acredito que, por ser difícil atuar na turma, os professores não quiseram assumir tal responsabilidade. Por isso, e por quererem muito participar da semana acadêmica, os alunos foram me procurar para que eu ficasse responsável por eles. Expliquei que não dispunha de tempo para ajudá-los

com a tarefa de montar a sala, mas que se eles se comprometessem a cumprir com todas as regras da comissão organizadora, que eu assinaria como responsável. Ou seja, assinei o projeto e fiquei como responsável por eles, mas deixei que eles fizessem tudo sozinhos, pois confiava na capacidade de todos. Dei meu voto de confiança e eles, para provarem que eram capazes, se dedicaram como nunca. Inicialmente a sala se chamaria 37 monstrinhos, mas decidiram que se chamaria Fênix, por, segundo eles, “*saírem das cinzas e renascendo como a melhor turma da escola*”, provando assim que “*são tão bons quanto os outros alunos e que apesar das brigas ADM é união*”.

A turma, que brigava em todos os grupos de encontro, se uniu como nenhuma outra. Trabalharam muito, pesquisaram, montaram roteiros para esquetes e cartazes explicativos. Deram um duro danado e no dia de abertura da sala estavam prontos e confiantes.

A sala temática ficou muito bem montada, as esquetes bem trabalhadas e a apresentação do tema impecável. Foi uma das salas mais visitadas do evento e muito elogiada por todos. No dia das premiações, tive a honra de anunciar a sala “Fênix” como destaque entre as outras.

A luz que a “Fênix” trouxe foi a que iluminou toda a conclusão da minha pesquisa. A partir desse momento eu pude pensar em algo que fecharia meu trabalho com os alunos, algo feito por eles e para eles. Pensei que poderia encerrar nossos encontros trazendo os sujeitos para o protagonismo de uma ação importante da escola, assim como a semana acadêmica. Pensando nisso procurei a direção da escola e propus que me deixassem responsável pelo acolhimento dos novos alunos.

O ano letivo do *Campus* é um pouco diferente das outras escolas devido algumas greves que enfrentamos e que modificaram nosso calendário acadêmico. O início do próximo ano letivo estava previsto para abril/2017 e a escola tem como costume recepcionar os alunos com uma semana de palestras e reuniões públicas com os diretores, onde explicam as regras da escola, concessão de bolsas, horário, etc. Minha proposta foi de assumir o primeiro dia do evento e junto com os alunos, recepcionar os calouros.

6.2.11 Recepção dos calouros – o projeto

Como expliquei anteriormente, após ver o trabalho que os alunos realizaram na semana acadêmica, decidi fazer o fechamento dos nossos encontros com a recepção dos novos alunos. Não sabia ao certo o que seria feito, por isso decidi levar a proposta aos grupos e pensar com eles o que poderíamos fazer.

O primeiro encontro foi com a turma Info 1A, onde apresentei a proposta de recepcionar os calouros e perguntei se eles topavam participar desse projeto. Inicialmente ficaram um pouco quietos, pensativos e perguntaram: “mas vão deixar a gente fazer isso?” Respondi que iria levar a proposta à direção, mas que via uma grande chance de ser autorizado e então demonstraram muito interesse e perguntaram o que poderiam fazer e respondi que iríamos pensar juntos nas atividades, mas que daria autonomia para eles pensarem e executarem a recepção da forma que desejassem, desde que não trouxesse prejuízos para escola e para os novos alunos.

Então as ideias começaram a surgir: pensaram em fazer uma exposição fotográfica contendo as invisibilidades do *Campus*, as coisas, os lugares que ninguém vê e que eles queriam mostrar. Outra sugestão foi montar uma sala com exposição fotográfica e com apresentações musicais e de poesias para os calouros. Pensaram também em fazer um catálogo com fotos dos professores para os alunos novos, onde trariam informações de cada professor, como era a disciplina de cada um, o que o professor gostava, como eram suas avaliações, etc.

Na verdade ocorreu uma chuva de ideias, cada hora um pensava em algo e então vinham mais ideias e juntos conseguimos construir um projeto piloto que seria base para todos as outras turmas.

Levei as ideias para as outras turmas e a cada encontro algo era pensado, melhorado e adicionado ao nosso piloto. Esse piloto seria apresentado à direção para que autorizasse nossa participação. Após dois encontros com cada turma, ficou estabelecido o seguinte projeto piloto: Um pequeno grupo de alunos de cada curso iria recepcionar seus calouros na entrada da escola e leva-los às salas de aula. Na sala de aula, outro grupo de alunos iria apresentar o curso, os professores, as principais dificuldades, como era a seleção de bolsas assistenciais do *Campus*, alimentação e transporte.

Após essa apresentação, que duraria até a hora do intervalo, os “veteranos” acompanhariam os novos alunos para a cantina onde fariam um lanche juntos. Após o lanche e a interação informal, eles iriam para um *tour*, liderado por outro grupo, onde apresentariam todos os espaços da escola, contando um pouco sobre a história do *Campus*. Após esse passeio de reconhecimento, todos se encontrariam na quadra poliesportiva para uma apresentação musical. A apresentação musical seria realizada por outro grupo de alunos, e após a apresentação o palco ficaria aberto para quem quisesse se apresentar.

Com tudo em mãos e a ideia bem elaborada, me reuni com a direção de Ensino que felizmente aprovou o projeto piloto e ele pôde ser realizado sem nenhuma restrição,

mas com a recomendação de que, se necessário, outros servidores ficariam à disposição para ajudar as turmas quando necessário. Outra recomendação foi que instrísse os alunos sobre a responsabilidade que eles tinham nas mãos e que a escola confiava no trabalho deles.

O próximo passo era separar os grupos e pensar na apresentação musical, e com a ajuda de todos, nosso projeto foi começando a ganhar corpo. A formação da banda foi um carinho à parte que irei contar a seguir.

6.2.12 A banda – essa é a última oração

Na verdade a música veio antes da banda em si. Em uma ocasião ouvi a música “Oração” cantada pela Banda Mais Bonita da Cidade, e pensei em como ela poderia ser bem interpretada pelos alunos e propus em um dos nossos encontros sobre o projeto de recepção. Essa é a letra da música:

Meu amor, essa é a última oração/ Pra salvar seu coração/ Coração não é tão simples quanto pensa/ Nele cabe o que não cabe na despensa
Cabe o meu amor/Cabem três vidas inteiras/ Cabe uma penteadeira/
Cabe nós dois
Cabe até o meu amor, essa é a última oração/ Pra salvar seu coração/
Coração não é tão simples quanto pensa/ Nele cabe o que não cabe na despensa
Cabe o meu amor/Cabem três vidas inteiras/ Cabe uma penteadeira/
Cabe nós dois
Cabe até o meu amor, essa é a última oração/ Pra salvar seu coração/
Coração não é tão simples quanto pensa/ Nele cabe o que não cabe na despensa
Cabe o meu amor/ Cabem três vidas inteiras/ Cabe uma penteadeira/
Cabe essa oração

(FRESSATO, 2011)

Apresentei a música em todas as turmas para saber a opinião de todos e após ela ter sido aprovada, convidei-os a montar uma banda para tocar no dia da calourada. Informei que os interessados poderiam me encontrar na sala de música no dia seguinte para conversarmos a respeito.

Claro que eu pensei que não ia aparecer ninguém, mas mesmo assim eu fui até a sala de música no dia seguinte e fiquei aguardando. E eles apareceram e eram muitos. Chegaram com seus violões, preparados para ensaiar a música que eu havia sugerido. Um deles já havia pensado no tom da música e apresentou para os demais, ensinando como cada um faria. Tínhamos então uma banda com quatro violões, uma baterista, um baixista, um pandeiro e seis vocais. Lindo. Emocionante.

A banda foi formada por alunos de diversas turmas, os horários nunca batiam,

mas eles se organizavam para os encontros de forma que pudessem estar todos juntos. Os ensaios eram semanais e a cada semana a música ia ganhando corpo e se ajustando as particularidades do grupo. Falavam de acordes, tempo, lá, si, fá, coisas que eu não tinha familiaridade e que eles sabiam tão bem. Um dos alunos sabia tocar todos os instrumentos, cantava e dançava muito bem. Uma aluna, nossa baterista, tocava vários instrumentos e tinha uma sensibilidade enorme para música. Os integrantes do grupo que faziam o vocal tinham vozes lindas e todo o conjunto trabalhava muito bem. Não precisavam de mim para nada. Mas eu queria estar ali para ver aquilo. Foi algo que me tocou bastante.

Freire (2005, p.25) dizia que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”, ou seja, o autor defende que numa relação de ensino-aprendizagem, os indivíduos aprendem juntos, ensinam um ao outro e que sem isso não há formação: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.” Nesse momento da pesquisa eu me vi como aprendiz, e ao promover aquele encontro, me senti ignorante diante do saber que os alunos trouxeram para aquele espaço.

Eu não sabia muito sobre música, talvez um pouco devido às aulas de teclado que tive, sem sucesso, na minha infância, mas eu me sentia uma aprendiz naqueles encontros. Não que eu tenha aprendido a manusear ou tocar algum instrumento daquele, mas eu pude perceber algo que havia lido em Boaventura Souza Santos (2009) em relação ao conhecimento válido e o não-válido. Nesse texto o autor diz, entre muitas coisas, que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, que divide o mundo em dois lados, como se o conhecimento estivesse dividido por uma linha, onde de um lado está o pensamento científico, válido e legítimo e do outro lado está o conhecimento popular, ilegítimo, irrelevante, “além do universo do verdadeiro e do falso.” Segundo Santos, há uma relação não-dialética entre esses dois lados e o “lado de lá” é produzido como inexistente, invisível.

A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (SANTOS, 2009, p. 24).

Apesar do autor se referir a um contexto globalizado, universal, colocando em reflexão o conhecimento de uma forma mais ampla, atrevo-me a trazer para meu cotidiano essa reflexão. Quais são as invisibilidades que produzimos dentro do ambiente escolar? Quais conhecimentos os alunos trazem em suas trajetórias de vida que simplesmente ignoramos e os colocamos como meros receptores de conteúdos?

Os encontros com os grupos, já havia me dado uma pista em relação a isso, mas a banda, aqueles ensaios, o tanto que aqueles sujeitos sabiam e conseguiam transformar em melodia, me provocou a pensar nesse sentido.

6.2.13 Recepção dos calouros – o último encontro

Voltando à recepção dos calouros, após algumas semanas de preparação e alguns dias de descanso, pudemos dar boas-vindas aos novos colegas de escola. O cronograma que os alunos pensaram foi cumprido com sucesso e mesmo ficando um clima de aparente confusão, tudo transcorreu perfeitamente. Enquanto um grupo apresentava o curso, outro já se organizava para o lanche, a banda montava os instrumentos na quadra. Alguns servidores achavam que aquilo tudo estava uma bagunça, mas não tinha como ser tranquilo, nos moldes institucionais, aproximadamente 400 jovens em alvoroço no primeiro dia aula. A escola estava viva. Naquele momento ela era daqueles alunos. Eu ajudava mediando as situações e felizmente tudo ocorreu como planejamos.

Os grupos apresentaram o curso, fizeram apresentação de slides explicando as disciplinas, a importância de serem honestos na concorrência das bolsas assistenciais, o caráter social do uso do uniforme da Instituição. Um grupo deu dicas de como não reprovar, da importância do uso de equipamentos de segurança nas aulas práticas, do zelo pela escola e o respeito pelos servidores e terceirizados. Trouxeram tudo o que achavam importante e fizeram de forma clara, descontraída e na linguagem dos quem estavam ingressando na escola.

O *tour* pela escola e apresentação musical também foram bem realizadas e após o palco aberto os alunos encerraram seu primeiro dia de aula.

Para mim, foi um dia memorável, pois pude ver os alunos felizes, protagonistas de um momento tão importante para a escola. Mas embora tenha sido importante para mim, senti a necessidade de buscar um *feedback* dos alunos, não apenas da recepção dos alunos, mas como de todos nossos encontros, para saber deles o que aquelas ações significaram para eles. No tópico seguinte trago essa resposta.

6.2.14 Conversações – escrever e ler como escutar.

As páginas seguintes trazem, em forma de relatos, o discurso de alguns alunos que participaram dos encontros e da recepção dos calouros. Pretendo com isso, facilitar um espaço de troca, onde a fala dos alunos diz sobre suas experiências e seus sentidos, assim como fiz nas páginas anteriores sobre minhas impressões pessoais diante da experiência vivida.

Esses relatos são importantes para uma melhor compreensão do impacto de nossas ações e do relacionamento que construímos, assim como sua relevância. A resposta dos alunos traz, sob outra ótica, os acontecimentos dos encontros. Não quero mais dizer sobre eles, não quero mais que minhas palavras ocupem um espaço que não foi apenas meu. Não quero, como diz Freire (2005) roubar as palavras dos outros, pois acredito no que eles têm a dizer. Quero trazer a magia e a força original das palavras que nos aproximaram durante toda a pesquisa. Qual a importância de me dispor a ouvir os sujeitos, os educandos, se não abro espaço para suas falas? Será que, ao suprimir suas falas, não estarei negando a oportunidade de que digam algo que me passou despercebido?

Deleuze (1989) dizia que uma aula é matéria em movimento, e assim como nossa pesquisa, não podemos saber o que ela despertou em cada sujeito se não abriremos espaço para isso, pois

Numa aula cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente tem alguém meio adormecido, porque ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto do seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para o outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura (DELEUZE, 1989).

Esse tópico é um convite à escuta. “Escutar, porque é necessário receber as verdades que outros desconhecidos puderam dar-nos. Escutar. E assim, calar-se. E, assim, não julgar. Escutar é desejar o ditado do mundo” (SKLIAR, 2014, p.123).

Ter no corpo do texto a fala original dos sujeitos da pesquisa - os alunos do *Campus* - é um movimento contra a política de negação da língua do outro, evitada pela escola e vista como ilegítima, pois “a língua do outro é, sempre, uma língua minoritária, pequena, a meio caminho de uma língua completa, etc” (SKLIAR, 2014, p. 217).

É comum em trabalhos acadêmicos que falemos pelo outro, recortando suas falas a fim de atender nossas necessidades ou explicar o que se quis dizer, fazendo assim da explicação, segundo o autor “um constante e perverso processo de diminuição do outro” (p. 220). O autor também aponta que:

Há vezes em que as palavras são destruídas pelas amnésias, pelos desaparecimentos, pela indiferença ou, inclusive, pela própria decisão de quem escreve. Ser um leitor terá a ver com sustentar o que os outros escreveram: dar-lhe tempo, lugar, respiração. E, embora o tempo faça estragos, é no presente, neste presente, em que ainda pode haver vida para a escrita (SKLIAR, 2014, p. 122).

Para obter essas escritas, pedi, mesmo após o término dos nossos encontros, que os alunos que se sentissem à vontade, escrevessem um depoimento contando como foi participar dos grupos de encontro e da recepção dos calouros. Alguns deram foco apenas à recepção dos calouros e outros fizeram um relato mais completo. Nem todos se dispuseram a participar, mas conseguimos um bom número de relatos que seguem abaixo. Os textos não estão classificados por turma e não seguem uma ordem preestabelecida para proteger a identidade dos participantes. Marquei em negrito, frases e palavras que me fizeram ressoar, piscar os olhos, reviraram meu sentido. Essas palavras pulsam na minha mente e me movem, me fazem resistir, insistir. Segue os relatos:

*“Bom, começar estudar no IFF pra mim representou momentos de muitas **mudanças na minha vida**. Uma delas é a **adaptação**, significava eu acordar bem mais cedo pra chegar em outra cidade pra estudar, significava eu estudar com pessoas que não eram os meus amigos, pessoas que sequer eu conhecia, professores e etc. E os encontrinhos com a Alê no finalzinho da tarde de sexta me ajudou muito nisso, foram momentos de poder conhecer os meus colegas de classes, **expressar algumas opiniões, conversar abertamente** sobre vários temas e assuntos. A recepção dos calouros além de ter sido bem animada e interessante de fazer, me veio um sentimento de nostalgia, uma sensação de que muitos deles se sentiam como eu me sentia, um peixe fora d’água, mas que estava prestes a descobrir um mar, um oceano de conhecimento, de momentos únicos, de momentos que a gente pensa “meu Deus, tô esgotada (o)” (mas mesmo assim persiste), de fazer amizades incríveis, porque o IFF é isso, um lugar imprevisível cheio de coisas boas e incríveis para serem desfrutados, **seja no conhecimento ou na vida sentimental.**”*

*“Os encontros com a Alê foram **muito importantes, para que conseguíssemos alcançar o tão desejado segundo ano**, nos encontros nós falávamos de tudo, crush, decepção, aborto, sexo, liberdade e respeito. Os encontros eram renovadores, após uma semana inteira de cansaço e desafios **ter um momento para distrair e desabafar, compartilhar os problemas era INCRÍVEL**. A recepção aos calouros foi maravilhosa, nós pudemos dar todo suporte aos que chegaram, tentamos auxiliar em tudo, em como funcionava as bolsas do Campus, como é a avaliação de cada professor, fizemos o tour mostrando toda a estrutura do Campus, quais professores são os ‘melhores’. **Foi muito bom poder auxiliá-los, fornecer toda ajuda que não tivemos**. Pois, **todas as dificuldades que passamos ao longo do ano, nos ensinaram muito, mas poderia ter sido mais fácil se tivéssemos tido um suporte, e por isso fizemos e ainda estamos dando suporte aos novos alunos.**”*

*“A **partir da experiência que tive com os encontros em sala de aula com a professora Alessandra, pude aprender mais e rever muitos conceitos que julgava ter**. Pude ter a experiência de refletir a respeito dos assuntos tratados em sala. Nossas conversas sempre em sala, foram sempre muito abertas e a “Ale”, assim chamada, sempre disposta a ouvir e nos entender. Entre conversas e debates, falamos a respeito de sexualidades, convivência familiar, drogas, sexo, entre outros assuntos considerados “polêmicos” mediante a sociedade. Gostaria muito que esses encontros pudessem voltar. Creio que não só eu, mas a sala como um todo.”*

*“O que foi a tutoria? Aqui estou eu, pois como diz aquele ditado “antes tarde do que nunca”. Então o que falar sobre a Tutoria, dizendo de forma despojada do jeito que sou, posso afirmar que a **Tutoria foi uma das melhores coisas que pode acontecer com a turma Administração IA**, pois no meio de todos aqueles compromissos acadêmicos tínhamos um tempo para nos **conhecer melhor, se abrir e conversar**. Uma sala conflituosa, a pior da escola, por motivo da falha no entrosamento e comunicação, foi privilegiada com a Tutoria, um espaço no qual pudemos nos abrir uns com os outros (ou até mesmo cair no tapa), “entender” melhor o que se passava na cabeça de cada um daquela sala. Sendo cada encontro um melhor que o outro, fazendo uma **contribuição essencial para esse resultado tão satisfatório**. Além das conversas, na tutoria foi possível elaboramos trabalhos maravilhosos como uma sala Temática (a digníssima e empoderada Fênix) e a Recepção dos Calouros de 2017. Esse conjunto de trabalhos e*

conversas foram de **imensa importância para a construção do bom convívio da turma**, porque a partir dele nos tornamos uma **FAMÍLIA**, que por coincidência foi o primeiro tema dos nossos encontros. Eu posso até ter não me expressado direito (até porque não sou muito bom em escrever), mas posso dizer que esses encontros tiveram grande significado para a Família IA. Ahhhh... Não posso me esquecer de te agradecer Alê, muito obrigado! Quero que saiba que você foi **uma ponte**, uma guia, uma amiga (E AINDA É!) que nos **auxiliou** e nos ajudou quando mais precisávamos! Enfim acho que posso ter fugido da proposta do texto, mas espero que seja útil (se não for, só falar que faço outro), um beijo e um grande abraço!! **OBS: A ADMINISTRAÇÃO II PRECISA DE UMA TUTORIA PARTE 2!**”

“Bom Alê, primeiro quero dizer que você está nos fazendo muita falta. Os seus encontros eram os melhores, cada qual mais divertido, você é divertida, alegre e sempre com um sorriso no rosto. Apesar dos nossos encontros não serem constantes, tudo que falávamos com você (seja ele problema ou não) você nunca mediu esforços para nos ajudar. Era sempre **um encontro de “desabafo”** de nossa turma. Sempre confiamos muito em você e nunca duvidamos de sua capacidade. Até que em um de nossos encontros você passou uma **responsabilidade** que acho que só quem foi calouro sabe como é bom. Você pediu para que nós fizéssemos a recepção dos calouros. O que foi ótimo! Ocorreu tudo do jeito que planejamos. Desde a apresentação do nosso instituto, até o tour. Você está fazendo muita falta!! Não esquece de nós”

“A disciplina de projeto integrador do ano de 2016 do instituto Federal fluminense dado pela Ale Tozatto para a turma da Administração IB, foi bem proveitosa e interessante, pois ela destacava assuntos importantes na vida das pessoas e da sociedade, tais como: aborto, estupro, suicídio, drogas...

Assuntos que são importantes de dialogar com as pessoas para uma melhor compreensão dos fatos. Assim fomos **criando um senso mais crítico** sobre determinadas coisas que até então não tínhamos muito conhecimento e até mesmo nunca falado sobre.

Ao todo foi bem legal, mas houve também bastantes falhas, ficamos bastante tempo sem aulas por motivos que não me lembro mais, as aulas eram engraçadas e atrativas.

Fizemos debates, dinâmicas, brincadeiras e foi bem interessante, houve “barracos”, o que ajuda a animar ainda mais (risos.).

Faltou mais organização durante o ano, como disse antes, houve bastantes falhas, aulas vagas e etc. Mas enfim, a melhor parte aconteceu.”

“A calourada é sempre um “evento” muito legal e divertido, pois conhecemos novas pessoas, eu já passei da fase de calouro e foi me dado à responsabilidade de recepcioná-los, primeiramente vi que seria uma coisa entediante e enjoada, mas logo mudei meu pensamento, eu já conhecia alguns calouros que moram na minha cidade, o engraçado é que eles não estavam como eu no primeiro dia de aula, no meu primeiro dia eu estava muito nervoso, eles já estavam até mais tranquilos comparados a mim.

*Esse novo formato de calourada foi muito interessante, pois **aproxima mais os alunos** do IFF que muitas das vezes nem se conhecem, só do fato dos mais “experientes” ajudarem os calouros com dicas, técnicas e conselhos cria um “coleguismo” entre os tais, gostei muito de conhecer esses novos alunos, sinto que o IFF será mais bem representado no futuro do que já é hoje, e confio que cada um deles tem um grande potencial pra ser um ótimo profissional, depois da calourada eu até vi que despertei uma amizade com alguns deles, isso mostra que **essa interação é de extrema importância**, sinto que agora podemos conversar mais fluidamente com eles que é fundamental para podermos tirar algumas dúvidas que eles possam ter no futuro.*

Enfim, gostei demais desse “estilo” adotado pela coordenação, e espero que continue desse jeito.”

*“Bom Ale, as suas aulas foram incríveis (só acho que poderia ter esse ano também 'rsrs). **Me ajudou muito** a reconhecer o meu ego, pude perceber com mais clareza que nem sempre o que as pessoas dizem sobre mim é o que eu realmente sou, suas aulas sempre me **levaram a uma reflexão** no final, reflexões que eu guardo comigo até hoje.*

Uma aula que pra mim foi a melhor, foi o dia que conversamos sobre os rótulos que colocamos uns nos outros, onde você fez uma dinâmica com a turma e tal, aah esse dia! Foi maravilhoso!!!

*Recordo-me também do dia em que você deu uma lição para **nós, mulheres**, disse que somos lindas e não precisamos ficar sofrendo por homem algum, se não nos valorizou com certeza tem um disposto a nos dar todo valor que merecemos. E se não tiver, podemos ser felizes sozinhas também. E nesse mesmo dia antes de sair da sala você disse uma frase (que inclusive eu mandei grafitar a mesma na parede do meu quarto) que me marcou muito: **SE NÃO É RECÍPROCO NÃO VALE A PENA.***

*Ha você Ale, eu só tenho a agradecer por tudo que nos falou, por toda **ajuda, compreensão, carinho e principalmente atenção.***

*Quanto a recepção dos calouros esse ano, foi maraaaa, nos **divertimos** horrores, trolamos muito eles também, mas isso é de lei né?! Haha. A recepção foi **importante para nos aproximar deles**, e vice versa, apesar de muitos calouros estarem com vergonha conseguimos brincar e **interagir** bastante com eles.*

Enfim Ale, era isso que eu tinha para falar, mais uma vez muito obrigado por tudo e do fundo do meu coração e desejo muito sucesso, saúde, paz, amor pra você e toda sua família. Beijos, e “nóis se vê por aí”.

*“No ano de 2016, estava no primeiro ano letivo do Instituto Federal Fluminense, era **muita pressão** (não que ainda não seja), ainda não estávamos acostumados com o **ritmo da "vida"**. Até que começamos a ter aulas de Projeto Integrador com a professora Alê Tozatto que nos **ajudou bastante a manter a calma**. As aulas eram ministradas com temas que muito nos interessavam; como sexo, adolescência, drogas e outros assuntos polêmicos como aborto, homossexualidade etc. Apesar do nível dos assuntos, as aulas sempre eram de bom gosto, muito animadas e o nosso "sem censura" era dentro dos limites corretos. Nem tenho palavras para descrever o quanto foi bom ter essas aulas. Até a voz da Alê acalma (risos), foi "top", queria que continuasse, pois **a pressão da vida diminuía com os conselhos que surgiam automaticamente durante as aulas.***

*Era praticamente a melhor aula da semana, a gente **relaxava**, passava tão rápido.*

*Essas aulas, se é que se pode chamar de aula, melhor seria chamar de **momento de entretenimento e integração**, enfim, nossos momentos juntos serviam para nos fazer interagir uns com os outros porque **faltava conversa entre nós mesmos** e "ADM é união" né?!*

Apesar de algumas faltas nas aulas, elas foram bastante proveitosas para todos nós. E como diz a música "que pena que acabou".

*“A recepção dos calouros no dia 24/04 teve **uma grande importância em minha vida: o sentimento de responsabilidade**. Não a responsabilidade diária com meus afazeres como estudar para passar de ano (de preferência sem notas baixas), o compromisso com minha família e com as pessoas que mantenho determinado tipo de relação, mas sim uma responsabilidade com pessoas inexperientes e desnorteadas, que*

*chegam aqui pensando ter toda liberdade e autonomia possível e às vezes se esquecem da sua verdadeira tarefa: estudar. Poder compartilhar e estar presente nessa data especial, onde também iniciava meu segundo ano do ensino médio foi muito emocionante. Estar na banda e poder participar do palco aberto me deixou um pouco nervoso, porém uma imensa gratidão posteriormente. Gostaria de agradecer a **oportunidade** e dizer que caso precise novamente, **pode contar comigo.**”*

*“Pra mim, as aulas de tutoria foram bem interessantes, foram um **momento de escape**, eu aproveitei bem... Minha **esperança** é que tenha conseguido abrir a mente dos meus colegas, porque eles precisam disso, mas enfim, eu gostei muito desses momentos e gostaria de ter de novo só que mais voltado a **motivação e relaxamento**. Só tenho a **agradecer** a Alê por ter se dedicado a isso e por ter também me chamado pra cantar na calourada, foi muito legal, super proveitoso!”*

*“Nossos encontros começaram no início do primeiro ano com o intuito de nos ajudar a **ir melhor na escola e também nos adaptarmos com aquela nova realidade**. Eu gostava muito dos encontros, era uma maneira descontraída de nós **lidarmos com problemas e questões sociais que vivíamos no IFF**. Me ajudou muito a socializar com os novos colegas que se tornaram amigos com o decorrer do tempo e das experiências vividas, ajudou também para que a **turma se unisse e se conhecesse melhor**. No final do ano letivo tivemos a notícia que no próximo ano quem iria recepcionar os calouros seriam os alunos do primeiro ano, **ficamos muito felizes** e logo quisemos participar. No primeiro dia de aula, o dia que iríamos recepcionar os novos alunos **foi bem empolgante**. Foi uma experiência muito boa dar as boas-vindas aos calouros, conversar, informar e **passar nossa experiência como estudantes de uma federal**. Falamos a verdade **“é cansativo, é pesado, tem que estudar, mas vale a pena”**. Graças a essa recepção nos conhecermos novas pessoas que hoje somos amigos. Enfim, foi muito bom ter passado por esses momentos”*

*“Após um **longo período de estudos**, e um **lastimável curto período de férias**, era o momento de voltar às aulas. Um momento para rever os amigos e professores. Também era a época de integração de novos alunos na escola. Com isso tive uma lembrança, de estar na mesma posição do que esses alunos. **Muito assustado**,*

*desesperado para ser honesto. De estar em um lugar novo, cheio de pessoas desconhecidas. Mas essa lembrança, não era composta apenas de desespero e medo, nela também tinha boas experiências. Como a recepção que tive na escola, com ela fui capaz de conhecer tudo e fazer amigos que talvez pudesse não fazer de outra maneira. Então como eu tive essa experiência sei de sua importância. Com isso em mente, tentei fazer com que as pessoas que lá estavam **pudessem se sentir como eu me senti naquele momento de recepção, menos estranho e mais incluso.***

*No começo quando colocamos os calouros todos na sala todos pareciam **assustados** e também muito empolgados com o novo colégio e tudo mais, mas depois de conversarmos um pouco com eles, falamos um pouco do IFF todo em si e também sobre alguns professores no qual teriam aulas e também brincamos um pouco com todos os calouros, fizemos uma breve apresentação de cada de nós e cada um deles, uns foram se soltando aos poucos e pareciam estar mais confortáveis com a situação é claro que ainda sim alguns se mantiveram em silêncio, mas no geral foi tudo muito divertido para os veteranos e também pros calouros.”*

“A recepção dos calouros foi feita pelos alunos do segundo ano do turno integrado, no dia 24/04 de 2017, no Instituto Federal Fluminense Campus Itaperuna.

*Com o intuito de **passar experiência e informação** para os novatos, o evento durou meio tempo, com atrativos dos próprios alunos, como música, conversa, brincadeiras, tour pelo Campus.. **Um simples ato que mostra empoderamento aos discentes, mostrando competência e capacidade dos mesmos, resultado disso foi o sucesso do evento.***

*Esse projeto é um novo método de receber os aprendizes, mudando de um dia cansativo de palestras dos funcionários para um dia de tour pelo Campus Itaperuna, a **versão da escola dos alunos**, além de umas dicas de "sobrevivência" em uma **rotina exaustiva**, tudo isso organizado pelos veteranos, com o auxílio de Alessandra Tozatto. Após a recepção com os alunos, a direção se apresentou e explicou tudo o que precisavam.*

*Pelo resultado, os novos alunos aprovaram e comentaram que foi bom jeito de **conhecer a escola e de se enturmar com todos**, já que é isso que realmente importa no **dia-a-dia na escola integral**. **Boas amizades geram uma boa convivência e estimula a vir estudar**, além de deixar de lado essa disputa entre as turmas e cursos.*

Com tudo, vimos que a nova experiência funcionou e foi melhor do que o jeito tradicional de recepcioná-los, levando em conta os resultados, vantagens e pensamentos sobre a escola e alunos.

Por isso, como a voz dos alunos que converso e observando-os, concluo que o novo método deve continuar e progredir cada ano mais, aperfeiçoando e vendo o melhor para os discentes.”

*"Quando os alunos chegaram aqui, eu aprendi uma lição de vida, não daquelas de historiazinhas infantis, mas aquelas que a vida ensina, e você para pra pensar e fica: "caralho, a vida é uma roda gigante, caralho". Em um ano que eu estava no IFF, eu nunca tinha parado pra pensar tanto em como foi meu primeiro dia lá, e nem no que eu tava sentindo, e como foi **difícil levantar aquele dia pra ir pra um lugar onde eu nunca tinha ido.***

*Cara, eu não sei o que foi, mas em cada calourinho que eu via, eu vi um pouco de mim: quando chegaram, tinha aquele quieto no seu canto que não conhecia ninguém, mas aos poucos acharam seus colegas de curso e já foram logo conversando; tinha os que estavam desconfortáveis com suas roupas, jeitos etc por que achavam que estavam sendo observados (e estavam mesmo), no primeiro dia, todo mundo tem aquela de "boas impressões" por que é o dia que se define se você será bem visto ou não(acho), ah sei lá, não sei explicar, mas é **apavorante** quando é com você! Nossa, e quando eles conheceram o Campus? Eu vi as caras deles de "mano isso aqui é grande pra porra, vou me perder todo dia" (KKKKKKKK) por que era realmente o que eu pensava, apesar de ser adaptável; assim como a maioria, acredito, eu também havia **vindo de uma escola pública que nunca me ofereceu nem metade do que o instituto me proporciona, e isso era tão mágico**, e mesmo as pessoas me achando louca por isso, sempre fui tão apaixonada por conhecimento e escolas que eu me sentia num tipo de reinado das escolas públicas, 1 ano se passou e eu ainda me sinto.*

*Cada aluno novo daquele, vai ter oportunidade de sentir tudo que senti, de tirar suas próprias conclusões sobre o lugar, se **divertir**, de **reclamar que não aguenta mais**, de **ficar sem dormir nas semanas de provas**, entre outros, e isso me deixa feliz. Ter feito parte da recepção deles, mesmo que eu tenha focado mais no curso lindo que é o quimicão (química 2B é poder rs) eu conheci e tô conhecendo gente de outros cursos, tô ajudando eles no que consigo e acho que tá dando certo por enquanto, até de "anjo que salva todo mundo" já me chamaram kkk. Sabe aquela coisa de "não falar nada, só*

sentir"? Então! É como eu me sinto diante do evento, que parece pouco, mas que realmente **foi uma experiência de vida pra mim**; eu me vi diante de pessoa que são iguais a mim ou que são iguais ao que eu já fui um dia. **E poder fazer por eles o que eu acho que faltou fazer quando era minha vez, dá uma sensação de dever cumprido.** Poxa, não é fácil encarar o primeiro relatório, as pessoas entram aqui sem saber o que é isso, não é fácil se adaptar a comida do seu Josmar que tá quase me custando um rim, a se conformar que **você viverá mais aqui do que na sua própria casa e que nenhum final de semana será apenas pra descanso sempre haverá uma lista, uma matéria acumulada, sempre...**

Pra muitos que olham parece uma tarefa fácil, "ah sua única obrigação é estudar", mas nossa, **ocupar a posição de aluno é desesperador, ainda mais quando se trata de federal, são mil coisas, mil pressões, mil pessoas, mil matérias, ansiedade e café** são coisas que já andam coladas em mim, e o que **sempre me ajuda é uma boa conversa**, então por que não fazer o mesmo por eles? Recepciona-los significa um "vem cá, me abraça, tá tudo bem mesmo que não pareça estar" mostra que não somos monstros e é **possível estar aqui sem enlouquecer ou passar 20 anos na escola**, recepciona-los significa que somos gratos por tê-los aqui, mais gratos ainda por cair a ficha que eu resisti a um ano kkk. Eu não sei explicar e nem consigo dizer, mas foi gratificante participar disso tudo, e poder dizer que estava lá, fazendo a minha parte, e de algum modo finalmente conseguir traduzir pra eu mesma quais foram as sensações de um primeiro dia de aula, não sei se foram todas boas, mas foram todas inesquecíveis, com certeza!"

"Olá, neste relato venho contar um pouco da experiência que tive no ano de 2016, nas aulas de tutoria com a digníssima Alessandra Tozatto (palmas!), então vamos lá.

No início do ano letivo de 2016, eu, um aluno qualquer do IFF Itaperuna, **me sentia um pouco (ou completamente) deslocado em minha turma**, até que um dia, fui avisado de que haveria, em todas as terças-feiras, um tempo de aula com a psicóloga, e eu como desanimado (ou preguiçoso) que sou não queria comparecer, mas no final das contas fui. Na terça, entrei na sala esperando, e de repente chegou uma mulher, alta, de cabelo escuro, com um sotaque diferente, e começou a falar algumas coisas, mas de uma forma amigável e sendo bem maneira com a gente, sempre querendo o bem para a gente,

“descolando” uns pontos nas matérias que precisávamos e coisas assim. Acabou que no final das contas, tive meus melhores momentos nessa tutoria e até hoje sinto falta.”

Após essa pausa para escutar em forma de leitura, percebi o quanto as falas dos sujeitos da pesquisa dialogam e corroboram inúmeros pontos das narrativas, indicando que compartilhamos sentido no que nos aconteceu durante a pesquisa. No próximo capítulo iremos discutir e apontar possíveis contribuições dessa experiência de pesquisa em educação para o fortalecimento das relações sociais e educacionais existentes no *Campus Itaperuna*.

7. Discussão de resultados – subverter e transformar o silenciamento sistemático dos jovens na vida coletiva

A construção dessa pesquisa passou por diversos desafios que fortaleceram o desejo de escrever sobre uma escola jovem com raízes centenárias, onde habitam pessoas que lutam pela educação pública de qualidade. O que trazemos a seguir é a contextualização do que vivenciamos durante todo o processo de construção desse trabalho. A partir do que foi observado, ouvido e vivido, buscaremos levantar pontos de discussão que consideramos fundamentais para a construção de um ambiente escolar mais dialógico e empático.

Escutar os alunos, respeitando-os como sujeitos jovens que trazem marcas subjetivas de um contexto histórico e social, que carregam sonhos, desejos e planos foi o primeiro passo para que esse trabalho fizesse sentido. Mergulhar no mundo dos alunos, que geralmente são silenciados, subjugados, colocados num lugar de ignorância e inexistência e tirar de lá potência, conhecimento e saberes é uma sensação indescritível.

Apreendi com esses sujeitos que nem sempre eles querem o que queremos para eles. Eles querem outras coisas, tem outros objetivos, diferente daqueles impostos pela escola, diferente daqueles que nós, os educadores, “detentores do saber científico”, acreditamos ser fundamental para a formação humana. Segundo Leão (2011, p.102),

Os jovens criam sentidos e motivações diferenciadas para estar na escola e investir nos estudos. Nessa perspectiva, nosso grande desafio é compreender como os jovens constroem seus modos de ser e viver, educam-se e são educados no contexto de uma sociedade que mudou muito nas últimas décadas.

Embora eles tenham a compreensão de que o saber científico é necessário para a formação acadêmica, esses sujeitos também estão em busca da construção de suas subjetividades, da sua relação eu-mundo, de um diálogo com a vida.

Para que eles possam lidar com seus conflitos, emoções e ambivalências, de um espaço onde possam refletir sobre quem são, para onde estão indo, quem querem ser. Sentem a necessidade de serem ouvidos, de se fazerem presentes nos cenários onde vivem. Para isso buscam um espaço de pausa, um lugar onde possam respirar, rir, expor seus pontos de vista sem serem julgados, sem que seu discurso seja tratado como menos válido, como menor.

Os grupos de encontro possibilitam, segundo Insfran (2011) a “atuação dos psicólogos escolares como facilitadores de relações interpessoais na escola”, a fim de desenvolver “um espaço confiável – livre de cobranças e julgamentos – para que as trocas realizadas possam suscitar novas possibilidades de diálogo entre os grupos de interação na escola.” (p.4) Estar com esses alunos em encontros semanais, propiciou, segundo eles, um lugar de aproximação, compartilhamento, distração, desabafo, interação e esperança.

Esses jovens buscam na escola a oportunidade de transformar seus sonhos em ações concretas, e vimos nos questionários (Anexo II), por exemplo, que a grande maioria dos alunos veem no ensino médio e na qualidade de ensino que o *Campus* oferece, a possibilidade de terem um bom resultado nos processos seletivos das universidades.

Através dos questionários, também pudemos notar que poucos alunos tratam como foco principal a formação técnica. Os discursos vão no sentido de darem continuidade nos estudos, através do ingresso em universidades públicas, muitas vezes em áreas totalmente distintas de curso técnico que estão cursando. Esse fator é um pouco menor no curso de informática, onde os sujeitos apontam que a formação facilitará sua inserção no mercado de trabalho para que, com isso, consigam dar prosseguimento em seus objetivos de vida.

Ouvimos muitas queixas em relação às dificuldades de adaptação aos processos avaliativos que acontecem na escola. Nos grupos tínhamos diversos alunos repetentes, alguns que já haviam reprovados mais de uma vez e outros com intenção de pedir transferência.

Após uma breve consulta nos resultados dos conselhos de classes das turmas anteriores, percebemos que problemas como transferências externas e repetência, principalmente no ano inicial dos cursos técnicos integrado ao ensino médio, são recorrentes e intensas ano após ano.

A pergunta que fizemos foi: como garantir a permanência dos alunos e como ajudá-los a não desistir da nossa escola? Algumas pistas para essa resposta foram encontradas também nos grupos de encontro, através de relatos dos participantes e no dia-a-dia da instituição da qual participo como servidora.

Ao analisar os números de repetências e transferências externas, temos uma visão geral de como os índices tem se comportado durante os últimos anos. Em 2017, ano

em que a pesquisa foi finalizada⁶, pudemos observar, por exemplo, que a turma de Informática 1A teve ótimos resultados, pois dos 18 alunos matriculados, 16 foram aprovados e apenas dois transferidos externamente logo nas primeiras semanas de aula. Na turma Informática 1B, 17 foram aprovados e 3 reprovados, sendo que esses 3 continuam matriculados e estudando regularmente.

Esses dados, podem indicar então, que a intervenção que realizamos durante o ano letivo pode ter influenciado no resultado das turmas e até na permanência de alguns, porém, a importância da pesquisa não está nesse fato em si, mas no que os números e os dados não mostram: os sujeitos que foram aprovados e os sujeitos que foram reprovados.

Os grupos possibilitaram um contato mais direto com os alunos e convivendo com eles percebemos que o fator que mais influenciou o bom resultado foram os próprios sujeitos e a forma com que se relacionam com a sua formação. Explico: as turmas de informática eram compostas por alunos extremamente dedicados, que mesmo diante de inúmeras dificuldades, impostas muitas vezes pela própria escola, foram comprometidos com sua formação e, cientes das dificuldades que poderiam enfrentar, uniram-se para que nenhum colega de turma ficasse para trás. Alguns casos particulares impediram a aprovação de todos, porém nenhum desistiu de permanecer no *Campus*. Esse tipo de compreensão não é possível quando analisamos dados numéricos. Por isso, entender o fracasso e o sucesso escolar vai além de uma verificação fria e distante.

Nas turmas de Administração, onde o índice de repetência foi maior, pudemos observar outras causas que apontam para o fracasso escolar, como por exemplo a dificuldade dos alunos em lidar com o excesso de conteúdo e exigências dos professores, carga horária elevada, dificuldade de apreensão de algumas disciplinas como física e matemática e dificuldade de relacionamento interpessoal.

Outro ponto importante que influencia na trajetória escolar do aluno são as políticas de assistência estudantil, pois segundo os próprios alunos, “ajudam nos gastos com a escola, que muitas vezes são próximos de uma escola particular”. Os alunos que não são assistidos por nenhuma bolsa ou pela alimentação gratuita nos dias de contra turno, sentem maior dificuldade em permanecer na escola e muitas vezes suas famílias abrem mão de algumas coisas para poderem investir na formação do filho. Os que não

⁶ A pesquisa foi baseada no ano letivo de 2016 que, em consequência de diversas greves anteriores, teve início em maio de 2016 e fechamento em abril de 2017, conforme anexo IV.

conseguem esse apoio familiar, muitas vezes desistem e procuram a transferência para outra escola como solução.

Os alunos também apontam como dificuldade o grande número de disciplinas e a semana de provas muito “apertada”. A falta de tempo para lazer e descanso também faz com que eles sintam muito cansaço e desânimo durante as aulas. O excesso de dever de casa e trabalhos extra classe atrapalham, pois segundo eles, geram um acúmulo de tarefas que não dão conta.

Consideramos importante apontar que alguns participantes demonstraram comportamento depressivo e de ansiedade extrema. Alguns alunos relataram que sofriam bullying dos colegas por conta da cor de pele, do excesso de peso e corte de cabelo. Uma queixa constante entre eles é a postura de alguns professores frente a sala de aula, onde disseram sofrer “*pressão excessiva, falta de incentivo e abuso de autoridade*”. Os casos mais alarmantes foram encaminhados para o Núcleo de Atendimento ao Educando⁷ do *Campus*.

Notou-se também que alguns grupos de alunos eram extremamente agressivos e cultivavam uma certa “disputa” entre os cursos, onde era recorrente provocações e ofensas entre as turmas. É importante dizer que, apesar disso, nunca tivemos nenhum caso de violência física na escola, porém há várias queixas de violência psicológica registradas junto ao Conselho Disciplinar, segundo a Direção de Ensino e Aprendizagem do *Campus*. Algumas dessas queixas são direcionadas, inclusive, ao corpo docente.

Houve relatos nos encontros sobre o consumo constante de drogas e álcool e a banalização do ato sexual. Foi dito que os alunos praticavam sexo sem proteção no ambiente escolar e fora dele. Além disso, grande parte diz fazer uso constante bebidas alcoólicas em festas e identificamos um pequeno grupo que iniciou o uso de drogas após ingressar no *Campus*.

Diante desses casos levantamos o seguinte questionamento: porque esses jovens estão tendo esse comportamento? Seria uma fuga? Do que fogem? Em nossos encontros provocamos reflexões sobre o assunto, porém faz-se necessárias ações rotineiras e institucionais para estar sempre provocando debates sobre esses assuntos.

⁷ O Núcleo de Atendimento ao Educando é um departamento do *Campus* Itaperuna composto por equipe multidisciplinar composta por psicóloga escolar, pedagoga, nutricionista e assistente social que presta atendimento aos alunos que necessitam de algum tipo de acompanhamento.

Em uma experiência de grupos, numa escola americana, Rogers (1970) conta que ao abrir a possibilidade de diálogo entre gestão, professores e alunos. Inúmeros problemas, como os que temos enfrentado, foram resolvidos e novas possibilidades surgiram na vida dos alunos. Embora, segundo ele, as mudanças empreendidas pelos alunos tivessem causado perturbação na comunidade, devido ao fato dessa estar agarrada às antigas tradições, o resultado foi positivo, pois desenvolveu uma

(...) comunicação aberta e autêntica de sentimentos e pensamentos; reconhecimentos de que estudantes, professores e administração tem como igualdade básica o fato de serem pessoas; o encontro com os outros, nas verdadeiras questões da organização, produz uma mudança real e provavelmente irreversível (ROGERS, 1970, p. 93).

Leão (2011) traz um estudo semelhante sobre grupos com jovens do estado do Pará em 2009, onde buscaram “ouvir os jovens sobre seus projetos de vida e sobre a contribuição da escola para a sua realização” (p.101). Nesse contexto, o autor deixa claro que a pesquisa não partiu de uma visão homogênea de jovens brasileiros, mas sim daqueles jovens em questão, valorizando o contexto sociocultural que estavam inseridos. Outro ponto destacado pelo autor e que dialoga com nossa pesquisa é quando diz que “compreender as trajetórias juvenis, suas práticas sociais e culturais, sua relação com o mundo do trabalho, com os amigos e com o lazer é fundamental para compreender sentidos, motivações, atitudes e práticas que se desenvolvem na sua inserção em processos educativos” (p. 102).

Diferente da pesquisa de Leão (2011), onde os alunos paraenses apontaram as condições de suas escolas e dos docentes como insuficientes para que obtivessem sucesso em suas trajetórias escolares, nossos alunos disseram que a estrutura escolar oferecida pelo *Campus Itaperuna* é como “*um reinado das escolas públicas*” e que os professores “*são os melhores e mais capacitados da região*”.

Castro (2011), fala acerca da posição da fala dos jovens no cenário político de hoje. Por meio da pergunta “os jovens podem falar?”, a autora faz “alusão às oposições fala/silenciamentos, igualdade/opressão, política/servidão, fundamentais para poder compreender as vicissitudes e as contradições desse processo difícil e penoso de emancipação, quando se luta para transformar as condições de opressão (CASTRO, 2011, p. 300).

Ao serem sempre objeto de discurso do outro, os jovens são silenciados e colocados num local de invisibilidade e de “não falantes”. Mesmo frente a algumas mudanças e incentivo para que falem, que se posicionem, a autora traz a seguinte reflexão:

analisar que discursos juvenis são esses que têm aparecido no cenário atual e se eles concorrem para o devir político dos jovens, ou seja, se essas falas denunciam situações de opressão e injustiça, sofridas pelos próprios jovens, mas que, ao mesmo tempo, nos fazem ver e querer ampliar os sentidos da igualdade e da justiça entre nós. Neste sentido, as falas juvenis promoveriam, desse ponto singular em que os jovens estão, deslocamentos contra-hegemônicos, pelo fato de articularem novas linguagens para a verificação da igualdade e da justiça. Em outras palavras, os jovens falam (enquanto sujeitos políticos) na condição de, a partir de seu lugar singular na sociedade, poderem dizer/falar de alguma injustiça que, mesmo sofrida mais por eles do que pelos outros, nos concerne a todos, ainda que nem todos a experienciem em igual intensidade (CASTRO, 2011, p.300).

Ao contarmos a história dos grupos aproximando o leitor da nossa experiência e trazendo a fala dos alunos, deixamos a possibilidade de novas histórias se formarem a partir dessas. Ampliar as possibilidades de diálogo, possibilitando um maior envolvimento dos alunos nas atividades da escola dando autonomia para que eles se percebam responsáveis pela sua formação.

8. Considerações finais – o final de uma trilha que leva a um novo começo

Educação é movimento: sempre um recomeço, novas descobertas, novos pensamentos, multiplicidades e rizomas. Quando mergulhamos em uma pesquisa educacional, quase sempre saímos com muito mais do que imaginávamos que poderíamos perceber. Isso se deve pelo fato de estarmos em contato com pessoas, sujeitos dotados de inquietações, ideias, sentimentos e desejos.

Quase sempre também nos deparamos com nossas certezas indo pelo ralo e nossos planos, planejamentos e estratégias sendo desfeitos no trajeto da pesquisa. Pelo fato de respeitarmos as subjetividades dos que vivenciaram essa experiência educacional e ter um olhar despido de saberes preestabelecidos e a vontade de aprender *com eles sobre eles*. Dividir esse conhecimento, essa experiência é, de fato, algo gratificante.

Fortalecer o olhar humano em uma escola técnica é essencial para construirmos uma nova concepção de educação profissional tecnológica. Podemos dialogar a técnica, com a arte e a política. Para isso é fundamental conhecer nossas raízes, entender as dificuldades para poder lutar por sua permanência.

É necessário também abrir mão de discursos prontos sobre sujeitos e saberes e ampliar nossos sentidos em relação ao outro e a comunidade. Conhecer para entender. Compreender. Compartilhar.

A história está sendo escrita por nós a cada momento. O que queremos deixar para as próximas gerações? Qual impacto das nossas ações? Até onde o individualismo irá nos levar?

A escolha de trabalhar com narrativas trouxe a possibilidade de dividir com o leitor a experiência vivida possibilitando que a partir do momento que esta história é contada, ela crie raízes em quem a ouve e forme novas histórias, novas possibilidades.

É fundamental que busquemos sempre nossas origens, nossas histórias e ao refazer a trajetória do ensino profissional tecnológico, pudemos ver de forma clara e atual como o interesse político define o rumo da instituição. Precisamos de governantes que consigam ver em nossa escola a possibilidade de emancipação social e cultural de toda uma comunidade e invistam esforços para que isso alcance cada vez mais pessoas.

Para que possamos prosperar enquanto local de produção de conhecimento, pautado no tripé ensino, pesquisa e extensão, temos que investir esforços em consolidar

as relações interpessoais e (re)conhecer todos os sujeitos da escola, livres de preconceitos e estereótipos forjados por uma visão de mundo ultrapassada.

A provocação que queremos trazer é: o que nossa escola tem devolvido para a sociedade? Qual movimento temos feito para ir contra os maus resultados que a escola enfrenta e qual a importância temos dado a esse assunto?

É fundamental descolar o fracasso escolar da figura do aluno e trazer para a escola a responsabilidade de atuar frente a esse cenário, dando abertura ao diálogo e ouvindo os principais prejudicados pelo problema e atuar nos pontos que eles apontam como fundamentais.

Precisamos conhecer a fundo nossa realidade, nossa história, nosso público, os profissionais que atuam na escola, a realidade da região na qual estamos inseridos, as potencialidades e restrições e, após uma minuciosa avaliação, traçar planos institucionais para enfrentar as mazelas que surgem durante as trajetórias escolares e atravessam a história do nosso *Campus*.

Este trabalho é um convite. Um convite para o diálogo, para pesquisa, para o resgate de nossa história e uma melhor compreensão do nosso papel na construção de uma sociedade mais justa e humana. Um convite para repensarmos nossas práticas e como temos influenciado e contribuído para a formação ética, moral, cidadã e educacional dos jovens do noroeste fluminense através da nossa escola.

Esperamos que a história do *Campus* Itaperuna continue sendo escrita, desenhada, contada, cantada, interpretada por muitas mãos e vozes e que ao se fazer tudo isso, tenhamos orgulho de carregar na nossa história a construção dessa grande obra.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992

AGUIAR, Wanda Maria; BOCK, Ana Mercês; OZELLA, Sergio. **A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica**. In.: _____. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 201-220)

ALLAIN, Olivier. **Primórdios da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil da Colônia às primeiras décadas da República**. Florianópolis: Cerfead, 2016

ALMEIDA, Alcides Vieira. **Da escola de aprendizes de artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2010.

ALVES, Rubem. **E aí? Carta aos adolescentes e aos seus pais**. 10ª edição. Campinas: Papirus, 2005.

_____. **A alegria de ensinar**. 3ª edição. São Paulo: ARS Poética, 1994

AMATUZZI, Mauro Martins. **O resgate da fala autêntica**. Campinas: Papirus, 1989.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909. **Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito**. Diário Oficial da União Seção 1 26/9/1909, p. 6975.

_____. Decreto lei nº 5.241, em 22 de agosto de 1927. **Crêa o ensino profissional obrigatorio nas escolas primarias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providencias**. Diário Oficial da União Seção 1 26/8/1927, p. 1865.

_____. Decreto lei nº 24.558, em 03 de julho de 1934. **Transforma a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Seção 1. 28/07/1934. p. 15538

_____. Decreto lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942. **Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI).** Diário Oficial da União - Seção 1 - 24/1/1942, Página 1231

_____. Decreto lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Lei orgânica do ensino industrial.** Brasília, 1942.

_____. Decreto lei n. 47.038, de 16 de outubro de 1959. **Aprova o Regulamento do Ensino Industrial.** Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/10/1959, Página 22593

_____. Lei no 9.394 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm#art92. Acesso em: 23 dez 2016.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. **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 da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 18 abr. 1997.

_____. Lei Federal nº. 9.649 de 27 de maio de 1998. **Artigo 47: altera o art. 3º da Lei Federal nº. 8.948/94. Artigo 66: revoga os arts. 1º, 2º e 9º da Lei Federal nº. 8.948/94.** Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9649_98.pdf>. Acesso em 20 de jan de 2017.

_____. Lei nº 11.892 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.** Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 23 dez 2016.

_____. Decreto nº 5.154 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.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Decreto/D5154.htm#ar9
Acesso em: 23 dez. 2016

_____. Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília 30/08/2012, p. 1

BASTOS, Pedro Paulo Z.; FONSECA, Pedro Cezar D. **Era Vargas: Desenvolvimentismo, economia e sociedade.** São Paulo: Unesp, 2012.

BATISTA, Roberto Leme **A ideologia da educação profissional: perspectivas para o século XXI.** Anais. VI Seminário do Trabalho: trabalho, economia e educação no século XXI. Marília: UNESP, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política.** Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. Vol. 1. São Paulo, Brasiliense, 2012.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência.** São Paulo: Publifolha, 2000

CARDOSO, Rafael. **A Academia Imperial de Belas Artes e o Ensino Técnico.** 1920, Rio de Janeiro, v. III, n. 1, jan. 2008. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/rc_ebatecnico.htm>. Acesso em: 21 jan. 2017

CASTRO, Lucia Rabello de. **Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje.** In Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades. Organizadores: Juarez Dayrell, Maria Ignez Costa Moreira, Márcia Stengel. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, p.299-322, 2011.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim; SOUZA, Marilene P R. **Adolescência e escolarização: tensões e desafios nas relações pedagógicas entre educadores e estudantes.** In LEAL, Zaira F R G (org). Psicologia em foco: contribuições para psicologia e para a educação. Maringá: Eduem, 2014. p. 103-122)

COIMBRA, Cecília.; BOCCO, Fernanda.; NASCIMENTO, Maria Livia. **Subvertendo o conceito de adolescência.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

COUSTEL, Robert. **A missão francesa no Brasil.** Revista de História da Arte e Arqueologia, nº 4, ago. 2000. Campinas: UNICAMP. Disponível em: <http://www.unicamp.br/chaa/rhaa/downloads/Revista%204%20%20artigo%208.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CUNHA, Luiz Antonio. **O Ensino profissional na irradiação do industrialismo.** 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DUTRA, Elza. **A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica.** In Estudos de Psicologia, p. 371-378, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001

FALCIONI, Roberto Evair. **A educação profissionalizante com a Lei n. 5.692/71 no Paraná: o Colégio Estadual Costa Viana de São José dos Pinhais e o Colégio Estadual Victor Ferreira do Amaral de Curitiba.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Curitiba, 2010

FRESSATO, Léo. **Oração.** In A banda mais bonita da cidade. Paraná, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 48.^a reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo, Moraes, 1980.

FREITAS, Lucas. **O bacharelismo no Brasil e o atual fenômeno da bacharelise: uma análise sócio-histórica**. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 12, p. 8191, nov. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo; Cortez, 1984.

_____. **A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica**. Revista Educação Social, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

_____. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXII**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46, p. 235-274, jan-abr. 2011

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. **As escolas de aprendizes artífices e o ensino profissional na velha república**. Vértices. Ano 5. nº 3 set/ dez. 2003. Campos dos Goytacazes (RJ): CEFET.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

INSFRÁN, Fernanda Fochi Nogueira. **Representações sociais e relações no ambiente educativo: construindo espaços de negociação**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. 250 f.: il.

_____. **Grupos de reflexão na escola: contribuições da abordagem centrada na pessoa para psicologia escolar**. Rev. NUFEN, São Paulo, v. 3, n. 1, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912011000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12/01/2018

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor. Relatos de um viajante educador**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1ª ed., 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEÃO, Geraldo. **Entre sonhos e projetos de jovens, a escola...** In Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades. Organizadores: Juarez Dayrell, Maria Ignez Costa Moreira, Márcia Stengel. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, p.99-114, 2011.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista. **Juventude, projetos de vida e ensino médio**. In Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf>

LEPRE, Rita Melissa. **Raciocínio moral e uso abusivo de álcool por adolescentes**. 2005. 190 f. +. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102268>>

LOBOS, Dado Villa; RUSSO, Renato; BONFÁ, Marcelo. **Pais e filhos**. In As quatro estações. EMI, 1989.

MONTE, Marisa. Vilarejo. In Infinito particular. Phonomotor Records/EMI, 2006

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª edição rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **As políticas neoliberais para a educação profissional: analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva**. Anais. III Seminário Nacional da Educação Profissional e Tecnológica. Minas Gerais: CEFETMG, 2012.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.

PARNET, C. **O abecedário de Gilles Deleuze**, 1989. Disponível em <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>

PATTO, Maria. Helena. Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15 ed. Campinas SP: Autores associados, 1988.

RODRIGUES, José. **Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil.”** Revista brasileira de história da educação. n° 4, jul./dez. 2002. Anped. Rio de Janeiro.

ROGERS, Carl. R. **Grupos de encontro**. Lisboa: Moraes Editores, 1970.

_____. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1980

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Fabiana Bessen. **A educação profissional e o desenvolvimento da indústria no Brasil**. Florianópolis: Cerfead, 2016.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed.

Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História do presente e história do futuro: a crise estrutural do capitalismo, a educação e a escola do século XXI.** In _____. História do Tempo e tempo da história 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SILVEIRA, Zuleide Simas. **A educação profissional no Brasil: da industrialização ao século XXI.** Revista Educação Pública. Rio de Janeiro: CECIERJ, n.14, 2006.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar.** 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. **As escolas de aprendizes artífices e a legislação federal durante a república velha.** V Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica. Maceió: IFAL, 2010. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/anais/>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005

VAINFAS, Ronaldo. **Dicionário do Brasil Joanino.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.