



Flávia Lemes Silvado

Maria Emanuela Esteves dos Santos

O OFÍCIO DISCENTE E A CULTURA JUVENIL NA CONTEMPORANEIDADE

o ensino médio em questão



Flávia Lemes Silvado

Maria Emanuela Esteves dos Santos

O OFÍCIO DISCENTE E A CULTURA JUVENIL NA CONTEMPORANEIDADE

o ensino médio em questão

| São Paulo | 2026 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S586o

Silvado, Flávia Lemes-

O ofício discente e a cultura juvenil na contemporaneidade: o ensino médio em questão / Flávia Lemes Silvado, Maria Emanuela Esteves dos Santos. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-731-6

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-731-6

1. Ensino Médio. 2. Grupo Focal. 3. Juventude. 4. Michel Serres. 5. Singularidade do Jovem Contemporâneo. I. Silvado, Flávia Lemes. II. Santos, Maria Emanuela Esteves dos. III. Título.

CDD: 373

Índice para catálogo sistemático:

I. Ensino Médio – Estudantes

Júlia Marra Torres • Bibliotecária • CRB: SP-011583/O

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Bibliotecária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	alepdaru, pressfoto - Magnific.com
Tipografias	Acumin Variable Concept, Reel Tall
Revisão	As autoras
Autoras	Flávia Lemes Silvado Maria Emanuela Esteves dos Santos

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecília Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elislene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Agradecimentos	11
-----------------------------	-----------

Wanderley C. Oliveira

Prefácio	12
-----------------------	-----------

Apresentação	14
---------------------------	-----------

Introdução	18
-------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Ofício discente na vivência do jovem contemporâneo	25
---	-----------

A construção do ofício discente.....	26
--------------------------------------	----

Um olhar para a cultura juvenil e a sua presença na escola	52
---	----

CAPÍTULO 2

Ensino médio: entre desafios e disputas	72
--	-----------

Quais são os objetivos do ensino médio?.....	73
--	----

O contexto e os possíveis impactos da reforma do ensino médio para o jovem na contemporaneidade	82
---	----

O Novo Ensino Médio e a singularidade do jovem contemporâneo	105
---	-----

CAPÍTULO 3

Michel Serres

e o surgimento do novo:

como a educação pode se aproximar
do jovem contemporâneo? 109

Quem é a Polegarzinha que se revela
nas escolas e como acontece
o seu processo de aprendizagem? 110

A mestiçagem na educação
da Polegarzinha..... 128

CAPÍTULO 4

As perspectivas dos estudantes

sobre a escola 142

Pandemia de covid-19:
o digital como imposição..... 144

A escola pelo olhar dos estudantes:
o que eles têm a dizer sobre
as suas vivências nesses espaços? 148

Posfácio 168

Referências..... 173

Sobre as autoras..... 182

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDU), que tornou possível a realização dos estudos que deram origem a este livro.

À Escola Estadual Doutor Garcia de Lima e aos estudantes que participaram da pesquisa de campo, por nos presentear com trocas tão ricas e significativas.

A todos os professores, colegas, amigos e familiares que contribuíram para esta trajetória, compartilhando conhecimentos, incentivos, questionamentos e afetos que atravessaram a construção desta obra.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

PREFÁCIO

Com muita alegria, aceitei o convite da Flávia para fazer uma pequena apresentação de seu livro: O ofício discente e a cultura juvenil na contemporaneidade. Começo com uma citação: "Antes de ensinar o que quer que seja a quem quer que seja, pelo menos, é preciso conhecê-lo." Este conselho severo está na epígrafe de abertura do livro, Polegarzinha, maior sucesso de público e de venda do filósofo francês, Michel Serres, que nos deixou em 2019, legando-nos uma obra com mais de uma centena de livros que atravessam fronteiras entre a filosofia, a religião, as ciências, as artes e a literatura. Flávia Lemes Silvado ousou seguir o conselho do pai da Polegarzinha e transformá-lo em pesquisa.

Esta publicação é resultado desta ousadia realizada em seu trabalho de mestrado no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), em Minas Gerais, sob a orientação segura da professora Maria Emanuela Esteves dos Santos.

Na companhia, especialmente, de Serres, Flávia foi ao encontro das Polegarzinhas, sendo ela própria uma delas. Mas quem é Polegarzinha? É a personagem criada por Michel Serres para dar corpo e rosto a esta população dos tempos digitais, que não para de crescer e que, com os dedos nas teclas de seus artefatos tecnológicos, passaram a morar no virtual, mediando suas relações com o mundo, com os outros, com o conhecimento, com tudo, através destas tecnologias.

Nossa Polegarzinha, Flávia, foi ao encontro de suas irmãs e irmãos e procurou interrogar a relação desta população, que está para o mundo virtual como o peixe para a água e que vive neste mundo

como seu habitat natural, com a escola. Procurou ouvi-los, conversar com eles quanto aos seus encontros e desencontros, as convergências e divergências, as interseções e discrepâncias com a escola.

Para os Adultos Rabugentos, mais um personagem do livro de Serres, os jovens falam muito. Talvez tenham razão, de fato, com os dedos nos teclados dos celulares, nunca param de falar, mas nem sempre lhes damos ouvido, condição básica para qualquer diálogo, inclusive, na escola, onde a partilha da fala é marcada, muitas vezes, por um ordenamento do discurso em que o poder-falar e o poder-escutar são partilhados de modo desigual.

Sem dúvidas, um ponto forte deste livro é, justamente, aquele em que a pesquisadora partilha os resultados e as análises de suas rodas de conversas com as Polegarzinhas e os Polegarzinhos orientadas por três potentes questões básicas: o que é ser adolescente?; o que é ser estudante?; a escola reconhece a sua individualidade? Não adiantarei aqui resposta alguma a elas, é preciso ler este livro.

Pesquisas como esta não são muitas. Elas, aos poucos, vão nos mostrando este árduo “ofício de estudante”, remodelado pelos avanços das tecnologias digitais, e que, cada vez mais, precisamos conhecer. Ecoa no fim desta pequena apresentação, novamente, o conselho do velho marinheiro: “Antes de ensinar o que quer que seja a quem quer que seja, pelo menos, é preciso conhecê-lo.” Flávia fez isto. Deixo aqui meu agradecimento a esta jovem marinheira do oceano virtual, por compartilhar conosco as descobertas de suas navegações.

Um grande abraço.
Wanderley C. Oliveira

APRESENTAÇÃO

A prática filosófica envolve questionar estruturas tão presentes na vida humana que muitas vezes são consideradas naturais, constituindo um exercício de olhar com estranhamento. Assim, este livro surge de um incômodo: as dificuldades de relacionamento entre os atores da educação no espaço escolar, especialmente no ensino médio, e a naturalização do que é ser aluno.

Iniciei a minha trajetória na educação infantil, trabalhando com bebês. Nessa etapa, o envolvimento dos sujeitos escolarizados com as atividades parecia ser completo. Ao ingressar na licenciatura em filosofia na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), desde o primeiro período me dediquei ao Laboratório de Filosofia (LAFIL), cujo objetivo era levar a filosofia aos primeiros anos do ensino fundamental. Mais uma vez, percebi entre as crianças um grande empenho nas atividades propostas.

O passo seguinte foi a Residência Pedagógica no ensino médio. Entre adolescentes, tive a sensação de que havia um distanciamento em relação às proposições escolares. Também observei que as relações entre estudantes e docentes eram menos próximas. Essa percepção não parecia restrita às aulas de filosofia, das quais eu participava, já que, na sala dos professores, as dificuldades de engajar os estudantes apareciam como uma queixa recorrente.

Identificar esse afastamento me motivou a investigar referências sobre suas causas e sobre possíveis caminhos para lidar com o desafio que se colocava diante de mim, afinal, eu me preparava para o exercício da docência no ensino médio. No entanto, o que inicialmente parecia uma busca por ferramentas para me tornar uma profissional melhor se desdobrou em um campo cada vez mais

amplo de questões. Procurei por métodos, abordagens e caminhos para lidar com a recusa dos discentes em relação à escola, mas, a cada nova referência, surgiam mais perguntas do que respostas.

Assim, percebi que o trabalho individual não seria suficiente para alcançar os resultados que buscava, e o apoio técnico se mostrou fundamental para o desenvolvimento do estudo. Foi nesse contexto que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (PPEDU/UFSJ) e, junto à minha orientadora, Maria Emanuela, desenvolvi a dissertação de mestrado que deu origem a este livro.

Identificamos o nosso objetivo: entender quem é o jovem que chega às escolas na contemporaneidade e verificar se as suas singularidades são reconhecidas pela educação nesse ambiente. Partimos da ideia de que as singularidades são diversas e abrangem múltiplos aspectos das existências juvenis. Contudo, no contexto deste livro, nos atentamos especialmente à relação entre esses sujeitos e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que permeiam as suas vidas e participam da experiência de ser estudante. Observamos, assim, as tensões entre ser sujeito, dotado de um universo simbólico e de uma cultura própria, e ser discente, sujeito a responder a diversas demandas escolares — que vão além do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem intelectual, já que abrangem as formas de ser nesse ambiente. Por esse motivo, nos propusemos a buscar conhecer mais sobre quem são os estudantes da contemporaneidade, quais são as suas percepções, expectativas e dificuldades.

Dedicamo-nos a investigar a singularidade do jovem que ocupa esse papel, atendo-nos especialmente ao estudante de ensino médio, e como a sua individualidade é reconhecida pela educação formal. Para tanto, utilizamos como referências teorias de dados da área da educação, reflexões filosóficas — principalmente de Michel Serres — e conversas obtidas junto aos próprios estudantes.

Verificamos que, além da possível recusa discente diante das proposições da escola, tende a haver uma insatisfação de educadores em relação aos comportamentos dos jovens. É nesse contexto que podem surgir os adjetivos que definem os estudantes como “bom aluno”, “mau aluno”, “disperso”, “aplicado”, “disciplinado” etc. Na busca por respostas a respeito desses entraves, realizamos um processo de desconstrução do papel de estudante, entendendo a discência enquanto um ofício — similarmente à docência.

Desse modo, nosso intuito é demonstrar a artificialidade das funções que são atribuídas ao ofício discente e como elas foram naturalizadas ao longo da história da escolarização, ao serem consideradas como disposições necessárias e intrínsecas. Nesse sentido, observamos que as determinações de aluno e professor, ainda que não sejam estáticas, datam de um outro momento histórico, em que as concepções de juventude eram distintas, bem como os objetivos pelos quais se educava. Portanto, manter as mesmas regras, práticas e técnicas na contemporaneidade torna-se anacrônico. Essa inadequação é capaz de aprofundar as distâncias entre os sujeitos da escola, bem como gerar frustrações. Assim, as páginas que se seguem visam convidar o leitor a um olhar renovado sobre a escola, os alunos e a prática discente — e docente.

Vale alertar ao leitor que a construção deste livro foi atravessada por acontecimentos que marcaram profundamente a educação brasileira. Entre eles, destacamos a pandemia de covid-19, que impôs novas formas de ensinar, aprender e se relacionar com a escola, além das intensas disputas em torno da reforma do ensino médio e da implementação do Novo Ensino Médio. Por consequência, as reflexões aqui apresentadas registram uma fotografia de um período de mudanças aceleradas, em que professores, estudantes e instituições foram constantemente convocados a se adaptar a novas exigências e diretrizes.

Logo, o próprio ensino médio revelou seu caráter instável, submetido a reformulações sucessivas, tensões políticas e disputas sobre seus objetivos, sua organização curricular e sua identidade. Entendemos que essa instabilidade não afeta apenas a estrutura escolar, mas também os jovens que a habitam. Afinal, quando as finalidades da escola se modificam continuamente, torna-se mais difícil oferecer referências duradouras e espaços de pertencimento para sujeitos que já vivenciam as incertezas próprias da juventude contemporânea.

Portanto, buscamos auxiliar na construção de pontes nas relações que se desdobram no ambiente escolar, acreditando na relevância de, primeiramente, conhecer quem são esses atores para que as conexões sejam possíveis. Esperamos que a leitura convide a novas percepções sobre os jovens, a escola e a aprendizagem, reconhecendo a riqueza das singularidades que permeiam os espaços educativos.

INTRODUÇÃO

O conteúdo deste livro atravessa eixos de estudos que podem gerar tensões. Partimos de uma perspectiva filosófica, permeada pela compreensão ampla de sujeito, fomentada por pensadores como Michel Serres e outras contribuições que adensam o entendimento do indivíduo enquanto múltiplo e singular simultaneamente. Contudo, para chegar a esse enfoque, exploramos estudos a respeito do jovem contemporâneo brasileiro em sua concretude, que perpassa políticas educacionais e desafios práticos.

Essas abordagens entrecruzadas podem gerar divergências em alguns momentos e mover debates, mas são fundamentais para enriquecer e ampliar a compreensão sobre o tema em questão. Compreendemos a impossibilidade de encarnar a Polegarzinha de Michel Serres (2013), que é fluida, em um jovem brasileiro, com as suas demandas reais e tangíveis. O livro não pretende chegar a essa definição ou descrever as possibilidades de manifestação das singularidades. Nesse sentido, comungamos os sujeitos amplos, múltiplos e que não podem ser encerrados em moldes, com as realidades das escolas brasileiras. A busca por conhecer os estudantes da contemporaneidade, suas percepções, expectativas e dificuldades, bem como a análise da individualidade e a relação com a educação formal, demandam uma abordagem multidisciplinar, capaz de contemplar a complexidade desse cenário em constante transformação. Ao integrar diferentes perspectivas, acreditamos no potencial de tornar a compreensão mais abrangente e, com isso, contribuir para uma visão mais rica do objeto de estudo.

Defendemos a perspectiva da discência como um ofício, que gera o reconhecimento perante a sociedade. Como indica o educador José Gimeno Sacristán (2003, p. 10):

Tudo o que nos é familiar tende a ser apreciado como natural; quando isso acontece, damos natureza ao que nos rodeia, aos contatos e relações que mantemos com o que nos rodeia, como se a sua existência fosse resultado da espontaneidade, como se sempre tivesse existido e inevitavelmente tivesse que existir (tradução nossa)¹.

Nesse sentido, Sacristán acrescenta que a prática discente tende a ser naturalizada durante o processo educativo, tomando os indivíduos que passam pelo processo de escolarização como aprendizes natos. Como consequência, a escola inclina-se a esperar desses sujeitos disposições e comportamentos que seriam típicos de um aluno. Assim, Sacristán prossegue (2003, p. 10-11):

O aluno é uma construção social inventada por adultos ao longo da experiência histórica. Porque são adultos (pais e mães, professores e professoras, cuidadoras e cuidadores, legisladores e legisladoras ou autores e autoras de teorias sobre psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida de não adultos. Sem poder evitá-lo, representamos os menores como seres em idade escolar. As imagens obtidas se projetam nas relações que mantemos com eles, na forma como os vemos e os compreendemos, no que esperamos de seu comportamento diante das indicações que fazemos a eles ou em determinadas situações, nos parâmetros que servem para estabelecer o que consideramos normal e o que é fora do comum tolerável (tradução nossa)².

1 *Todo lo que nos es familiar tiende a ser apreciado como natural; cuando eso ocurre le damos carta de naturaleza a lo que nos rodea, a los contactos y relaciones que mantenemos con lo que nos circunda, como si su existencia fuera resultado de la espontaneidad, como si siempre hubiera existido e inevitablemente tuviera que existir.*

2 *El alumno es una construcción social inventada por los adultos a lo largo de la experiencia histórica. Porque son adultos (padres y madres, profesores y profesoras, cuidadoras y cuidadores, legisladores y legisladoras o autores y autoras de teorías acerca de la psicología del desarrollo) quienes tienen el poder de organizar las vidas de los no-adultos. Sin poder evitarlo, nos representamos a los menores como seres de corta edad escolarizados. Las imágenes obtenidas se proyectan en las relaciones que mantenemos con ellos, en la manera de verlos y entenderlos, en lo que esperamos de su comportamiento ante las indicaciones que les hagamos o ante determinadas situaciones, en los parámetros que sirven para establecer lo que consideramos que es normal y lo que queda fuera de lo tolerable.*

Em vista desse objetivo, o capítulo inicial busca compreender melhor o ofício discente. Para tanto, no primeiro item, intitulado “A construção do ofício discente”, buscamos resgatar na história da escolarização a forma como o papel de aluno foi — e continua sendo — “fabricado”. Entendemos que ser aluno não é um atributo natural, como frequentemente é considerado. Com efeito, partimos da concepção de que a discência é artificial, ou seja, ela é produzida pelo juízo humano para atender aos objetivos atribuídos à educação. Pensar no papel de aluno como uma construção, em lugar de uma disposição inata, nos ajuda a observar as estruturas que fundamentam as vivências escolares por um outro prisma e questioná-las, visando concepções renovadas.

Do mesmo modo, para uma aproximação com essa população de estudantes que fazem parte da escola na contemporaneidade, foi importante tentar conhecer um pouco mais sobre a cultura juvenil e de que forma ela está presente na escola, o que foi realizado no segundo item do primeiro capítulo, denominado “Um olhar para a cultura juvenil e a sua presença na escola”. Esse também é um caminho necessário como resistência à tentativa de reduzir a juventude aos seus problemas, que considera a etapa da vida como um mal a ser enfrentado. Assim, fatores internos relativos à puberdade e à própria subjetividade constroem a juventude, mesclando-se a aspectos sociais e coletivos. A consideração diligente da adolescência e a sua inevitável presença nas escolas nos parece importante para percebermos como esses sujeitos se revelam nas relações que nela se desenrolam.

Diante dessas considerações, também foi pertinente entender melhor o ensino médio e seus meandros, considerações presentes no segundo capítulo: “Ensino médio: entre desafios e disputas”. A etapa da educação básica tem particularidades importantes, entre elas a expectativa de uma disposição voluntária ao aprendizado, bem como a internalização das regras, implícitas ou explícitas, da escolarização. No primeiro item, “Quais são os objetivos do ensino médio?”

objetivamos compreender o que se pretende alcançar com o ensino médio e percebemos como se trata de um cenário de disputas, com propósitos, muitas vezes, subordinados às trocas de lideranças políticas. Sem uma identidade própria, a etapa fica suscetível aos interesses externos, que alteram inadvertidamente as concepções de educação e de juventude.

Por conseguinte, tornou-se necessário um estudo mais cuidadoso das reformas curriculares em curso no Brasil, que vêm modificando significativamente o ensino médio, com reflexos importantes nas vivências dos estudantes. Assim, o segundo item desse capítulo, dedica-se a entender o contexto e os possíveis impactos da reforma do ensino médio, abordando as novas proposições políticas para essa etapa. No terceiro momento do capítulo, buscamos as relações entre as políticas para o ensino médio e as singularidades dos jovens estudantes.

Cabe destacar que, entre a elaboração da dissertação que deu origem a este livro e sua adaptação para o formato atual, novas alterações foram realizadas na política nacional para o ensino médio. Esse movimento reforça o caráter dinâmico e instável da etapa, marcada por sucessivas reformulações, disputas e redefinições de seus objetivos. Este cenário evidencia a relevância de refletir continuamente sobre o ensino médio e sobre os sujeitos que o vivenciam, uma vez que as transformações institucionais produzem efeitos concretos nas experiências escolares das juventudes e dos demais atores escolares.

No terceiro capítulo deste livro, fizemos emergir o pensamento de Michel Serres. Ele foi um filósofo que explorou múltiplos temas, com posicionamentos que atravessam seus diferentes interesses. O pensador teceu obras relevantes para se refletir sobre os temas, sempre considerando os sujeitos e suas relações. Michel Serres (2013, p. 11) nos provoca com uma questão salutar para esta pesquisa: “antes de se ensinar o que quer que seja a alguém, é preciso,

no mínimo, conhecer esse alguém. Nos dias de hoje, quem se candidata à escola, ao ensino básico, à universidade? ". Com o alerta proposto pelo filósofo francês em mente e em uma tentativa de recusa ao conformismo frente às adversidades da educação, ressaltamos a importância de se buscar a compreensão de quem são as pessoas que compõem a escola na contemporaneidade para que se possa pensar a instituição em consonância com as suas características.

Assim, mobilizamos a personagem Polegarzinha (2013), apresentada como uma potência para se compreender a juventude contemporânea, tendo em vista tornar possível entender mais sobre essa população que emerge nos dias de hoje, marcada por acontecimentos que transformaram a humanidade, sem que as instituições que tomam as decisões importantes para as vidas desses indivíduos pudessem acompanhar. O uso de personagens é recorrente no pensamento de Michel Serres, como forma de conceituar o que é múltiplo a partir da singularidade. Com isso, ele não determina um perfil hermético para os sujeitos engendrados na contemporaneidade, mas demonstra algumas das particularidades que essa população apresenta, entendidas como possibilidades e não como características necessárias.

Michel Serres também contribui com o nosso entendimento de uma educação que reconheça as idiossincrasias dos estudantes a partir da obra *Filosofia Mestiça* (1993), na qual ele demonstra a necessidade de existir transformação e deslocamento para que a aprendizagem aconteça. Isso só é possível abandonando as raízes consideradas sólidas e seguras e partindo em direção ao novo que permita modificar não apenas a cognição, mas o sujeito em sua totalidade. A analogia utilizada pelo filósofo é a da travessia do rio, um momento que demanda coragem para abandonar as margens e se lançar diante de um lugar sem referências e segurança. Nesse sentido, é importante que seja possível vivenciar momentos de êxtase na aprendizagem, que desloquem o mundo dos indivíduos e abrem para eles um novo mapa de possibilidades.

No quarto capítulo, todo o trabalho realizado em nome do reconhecimento da subjetividade dos estudantes converge para o momento de escuta de jovens que se encontram na condição de discentes. É pertinente destacar que esta pesquisa, como tantas outras realizadas no mesmo período, foi atravessada pelos desafios impostos pela pandemia de covid-19, assim declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 — mesmo ano de início do trabalho. Como consequência da emergência sanitária que se impôs para todo o mundo, o caminho escolhido no Brasil foi a interrupção de diversas atividades consideradas como não essenciais naquele momento, inclusive aquelas de caráter educacional. Em 1 de abril daquele ano, a Medida Provisória n.º 934³ estabeleceu as normas excepcionais para o ano letivo na educação básica e no ensino superior, desobrigando as instituições de cumprirem uma quantidade mínima de dias letivos, ainda que devessem manter a carga horária regular. Desse modo, ocorreram adaptações para que as aulas pudessem acontecer por via remota, com papel essencial dos meios digitais.

Como as escolas se encontravam em estado inabitual e o mundo tentava se organizar à emergência sanitária que se impôs, optamos por aguardar uma possível estabilização das atividades. Assim, entendendo o impacto desse acontecimento para estudantes, educadores e pesquisadores, foi necessário esperar o momento mais adequado de ingressar no campo. A pesquisa inspirada na metodologia do grupo focal foi realizada em novembro de 2022, a partir de rodas de conversa com cinco turmas de segundo ano de ensino médio da Escola Estadual Doutor Garcia de Lima, localizada no município de São João del-Rei (MG). A participação foi voluntária. O modelo se mostrou adequado para a finalidade da pesquisa, pois o grupo focal encorajaria a participação mais livre entre os estudantes,

3

BRASIL. *Medida Provisória n.º 934, de 1º abr. 2020*. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

colocando a escola no centro de um rico debate. O trabalho foi submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), obtendo a sua aprovação pelo parecer 42608721.1.0000.5151.

Como forma de análise do material produzido em campo, optamos pela composição cartográfica, inspirada nos conceitos de Deleuze e Guattari (1995) e corroborada como caminho para a pesquisa qualitativa por teóricos como Escóssia; Kastrup e Passos (2015) e Brito e Chaves (2017). Na cartografia não temos um modelo estrutural ou gerativo, de forma que o mapa traçado pode se espalhar em diferentes direções. Ele é comparável ao caule rizomático, que não tem uma raiz central, sendo caracterizado por nós e distanciamentos que vertem em múltiplas direções. A composição cartográfica considera assim a subjetividade dos participantes dos grupos focais, bem como da pesquisadora, que se encontrava imersa no campo de pesquisa. Portanto, os resultados não objetivam ser uma amostragem replicável da juventude, mas apresentar a singularidade do momento em que o trabalho foi realizado.

A partir deste livro, esperamos convidar o leitor a olhar para a educação e para os estudantes por outras perspectivas, reconhecendo as singularidades que habitam os espaços escolares e a potência dos encontros com a diferença. Ao longo destas páginas, propomos uma reflexão sobre o ofício discente e sobre os modos como determinadas expectativas em relação ao papel de aluno foram sendo construídas e naturalizadas ao longo da história da escolarização. Nosso convite é para que possamos voltar o olhar para os sujeitos que vivem cotidianamente a experiência da escola e para as múltiplas possibilidades que emergem quando suas vozes são efetivamente consideradas.



1

**OFÍCIO DISCENTE
NA VIVÊNCIA DO JOVEM
CONTEMPORÂNEO**

Este capítulo aborda o que consideramos uma artificialidade da concepção de aluno, partindo do entendimento de que esse papel é fruto de uma construção e não de uma disposição natural. Desse modo, realizamos um exame da criação do ofício discente e de como os sujeitos que ocupam essa função são reconhecidos pela educação formal.

Para tanto, em um primeiro momento será apresentado um resgate histórico da escolarização, a fim de compreender os objetivos da institucionalização dos processos de ensino-aprendizagem e sua relação com a fabricação da discência como ofício.

Posteriormente, investigamos as juventudes e suas idiosincrasias, buscando conhecer mais sobre a cultura juvenil para além da desconfiança comumente direcionada à adolescência, bem como os problemas que atravessam os sujeitos nessa etapa.

A CONSTRUÇÃO DO OFÍCIO DISCENTE

O cotidiano escolar tem diversos desafios, dos quais é possível destacar as recusas discentes perante as atividades propostas. É frequente que os educadores se sintam exaustos diante dos corpos desviantes na escola e da inadequação ao que se considera o “bom aluno” — termo que merece mais atenção. Destacado esse entrave recorrente, damos um passo atrás ao apresentar a primeira questão fundamental que orienta esta discussão: o que é ser aluno? Por certo, existe um ofício discente que é desejado e construído ao longo dos anos escolares e é esse conceito que, primeiramente, pretendemos alcançar.

Nesse contexto, entendemos que sob o papel de estudantes se encontram sujeitos com idiosincrasias que consideramos importante reconhecer. Assim, nos propusemos a investigar como

as singularidades dos indivíduos que ocupam a função de discentes são reconhecidas pela educação formal. Consideramos as diversas singularidades que permeiam a existência desses jovens, mas neste caso nos atemos especificamente às relações dos sujeitos da contemporaneidade com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Com isso, também é relevante entender se ocorre uma perda do interesse dos estudantes na escola e o distanciamento das suas atividades na jornada da escolarização, em especial na etapa do ensino médio. Em caso positivo, importa verificar se isso representa uma consequência do descompasso entre as suas vivências e as características desses novos jovens.

Portanto, o nosso foco recai sobre o ensino médio, um período em que a prática escolar já foi internalizada e que, frequentemente, é considerado como propedêutico para a vida após a conclusão da formação básica. Ao chegar a esse momento de sua trajetória, esses jovens — obrigatoriamente — vivenciaram o ensino fundamental e somam pelo menos nove anos de escolarização. O ensino médio não é uma fase isolada da formação escolar, já que mantém uma relação de interdependência com as experiências educativas que o antecedem. A vida escolar se inicia ainda na infância, sem que isso seja uma escolha. Durante esse percurso, o estudante precisa atender a exigências constantes, se enquadrar em um modelo que foi criado em um período diferente do seu e suprimir sua vontade de falar, de se movimentar ou de conhecer as coisas no seu tempo. Na adolescência, a expectativa da cooperação do aluno se soma a outras demandas que distinguem essa fase da infância e da vida adulta. A respeito da particularidade do ensino médio, Ana Paula Corti (2014, p. 314-315)⁴ demonstra que:

No Ensino Médio, a escola passa a depender da cooperação voluntária dos alunos, na medida em que o sistema



de recompensas afetivas estabelecido com as crianças já não pode se manter e, também, devido à eliminação dos castigos físicos e das sanções mais duras, que fizeram parte do cotidiano escolar durante muitas décadas. A relação professor-aluno passa a ser RACIONALIZADA e mediada pelos conteúdos escolares. As bases da relação precisam ser construídas, exigem um investimento do professor na construção do seu espaço de importância na formação desses jovens. Por isso, é comum deparar-se com relações mais frias e distanciadas entre professor e alunos no Ensino Médio, quando comparadas com o primário e a educação infantil (grifo da autora).

É relevante mencionar que Corti parte da concepção do caráter socializador da escola, considerando o Ensino Médio como uma etapa de socialização secundária. De acordo com Corti (2014, p. 314), a socialização primária depende de uma forte relação com o agente socializador — a família, os cuidadores, os professores etc. —. Neste caso, transpondo o conceito para o ambiente escolar, o estudante pode se esforçar para fortalecer a relação com o professor, sendo recompensado com o seu afeto e admiração. Por outro lado, a socialização secundária tem como finalidade introduzir um sujeito que já passou por um processo anterior a novos setores sociais, participando da elaboração da sua individualidade. Durante esse período de socialização secundária, o indivíduo gradativamente adquire mais autonomia, relacionada às suas redes de convivência — que incluem a escola, mas não se encerram nela.

Assim, as relações pedagógicas na etapa do ensino médio tendem a ser menos afetivas e mais institucionalizadas, assumindo um caráter formal. Corti demonstra que a maior distância entre o agente socializador e o aluno também se reflete em um distanciamento do conteúdo por ele apresentado (2014, p. 315). Por essa perspectiva, é correto afirmar que existe um afastamento entre a escola e o estudante ao longo de sua trajetória educativa, que encontra seu ápice nos últimos anos da formação básica: o ensino médio.

Diante de relações institucionalizadas, assume-se o risco de demover da categoria aluno os sujeitos aos quais é atribuída a função de aprender, como se fora dos portões da escola ficassem as identidades, as culturas e outros elementos que constituem as singularidades desses atores da educação, permitindo a entrada apenas das funções cognitivas. Em sua Carta Convite, publicada no livro *Juventude e Ensino Médio*, Inês Teixeira faz as seguintes considerações sobre a relação entre aluno e professor:

Essas relações que instauram a docência, no caso dos professores do Ensino Médio, têm uma especificidade que [...] vale ressaltar: é uma relação entre adultos e jovens. São interações dos adultos (os mestres) com as juventudes, com a cultura juvenil, diferentemente da experiência dos colegas que trabalham com crianças, com outros adultos e com idosos. Nessa convivência, somos colocados diante das culturas, dos interesses e das necessidades juvenis. Estamos diante de direitos e demandas dos jovens. Ali estão, diante de nós e sob a nossa responsabilidade, não alunos, como nos acostumamos pensar e falar, mas jovens. Ali estão meninos e meninas, garotos e garotas, rapazes e moças, guris e gurias que, conosco, compartilham espaços e tempos de suas vidas juvenis estando no lugar, na função e no papel de alunos. E nós, os adultos, no lugar, na função, no papel de mestres. Sendo assim, o jovem é o SUBSTANTIVO e o aluno é o ADJETIVO, embora muitas vezes a gente se esqueça disso, nos relacionando com eles como se fossem somente alunos, concordam comigo? Ali não estão nem crianças, nem gente já adulta, mas as juventudes, com tudo o que há de específico ou particular a essa fase das temporalidades humanas (2014, p. 18, grifos da autora)⁵.

Dessa forma, percebemos que as relações intersubjetivas na escola vão além dos papéis estabelecidos de educadores e alunos,

colocando em confluência sujeitos com diversas demandas, que muitas vezes entram em conflito entre si. Reconhecer o estudante enquanto sujeito, logo, como substantivo, é um desafio. Contudo, buscar essa compreensão nos ajuda a identificar no espaço de convivência os limites do adjetivo *aluno*. Reforçamos que o descompasso entre as idiossincrasias do adolescente contemporâneo e a escola tradicional indica um dos problemas da educação que merece maior investigação. Para entender essa dissonância também é preciso considerar a distância temporal entre os estudantes e os educadores. Isso porque a localização no tempo interfere não apenas na posição que cada pessoa ocupa no processo educativo, mas também na forma como ela habita o mundo.

Com efeito, ao entrar em uma sala de aula o professor tem contato com jovens, permeados por suas histórias, culturas, necessidades e desejos, não apenas com alunos representados por números de chamada ou por resultados em avaliações. É a partir dessa relação que também se constitui o ofício docente. Ainda que se considere, pela perspectiva histórica, que existem precedentes que impactam as práticas educativas, entendemos que as relações e a cultura escolar são construídas diariamente pelos sujeitos da educação, na medida em que estes também se posicionam e incorporam os novos saberes desenvolvidos pela humanidade, além de expressarem as suas singularidades. As identidades desses sujeitos da educação são dinâmicas, assim como suas culturas e expectativas.

A despeito das construções históricas dessa instituição, é pertinente observar que as determinações anteriores não anulam a subjetividade dos seus atores ou os aspectos sociais e culturais que se manifestam em cada escola. Nessa direção, importa especialmente reconhecer que as relações escolares são múltiplas e que, apesar de semelhantes, não seguem um modelo universal. Inês Teixeira destaca que:



Em diferentes tempos e escolas, são distintos os desafios e tensões de nossas vidas docentes, concordam comigo? Quem não saberia que, tendo o professor 27, 47 ou 67 anos, seus viveres são diferentes, assim como estando no campo ou na cidade, em Minas ou no Pará, sendo mulheres, homens, hetero ou homossexuais, as experiências individuais se diversificam, tanto na docência como em nossas tantas identidades, espacialidades e temporalidades? Somente algo não sofre mudanças, independentemente dos territórios escolares, dos calendários, dos horários, dos tempos históricos, pois este é o ponto comum entre todos os professores do mundo: nossas relações intersubjetivas com as crianças, adolescentes, jovens e adultos, ou seja, com os nossos alunos no cotidiano dos territórios da escola. Eles ficam sempre em nossa companhia, estão sempre ali, diante de nós, de uma forma ou de outra (2014, p. 13-14).

Assim, partimos da concepção da discência como um ofício, ou seja, como uma função social que exige daquele que a exerce certas responsabilidades e disposições. Nesse sentido, é oportuno verificar o significado do termo. Segundo o dicionário Michaelis on-line⁶, o vocábulo vem do latim *officium* e uma de suas definições é “aquilo que se tem de realizar porque faz parte de uma responsabilidade moral ou de um dever; incumbência, missão”. Portanto, faz sentido afirmar que ocupar o papel de aluno é um ofício, posto que se trata de uma atribuição social, que também gera forma de identificação e reconhecimento. No entanto, trata-se de um ofício com particularidades importantes, afinal, ele não envolve uma remuneração, sendo a recompensa para o indivíduo o cuidado de si. Ademais, ele é designado muitas vezes de maneira impositiva, dado que os estudantes assumem o dever de frequentar a escola sem que essa necessariamente seja uma deliberação. Além disso, a discência conta com determinações que vão além das funções a serem exercidas, pois

6

Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=of%C3%ADcio>. Acesso em: 18 out. 2021.

também define os comportamentos e as disposições que se espera desses jovens para que se enquadrem nas normas da educação escolar, sejam elas explícitas ou implícitas. A escola estabelece aos estudantes regras que compreendem quais são as suas necessidades que podem e aquelas que não podem ser atendidas em cada momento de sua rotina, abrangendo inclusive as funções mais básicas — como a comunicação, a alimentação e o uso do banheiro.

A defesa da discência como uma construção entende que ela é artificial. Sua elaboração se desenha na história da escolarização, ganhando novos contornos a partir dos diferentes objetivos desse processo. Desse modo, é importante manter a consciência de que ser aluno não é uma vocação natural do jovem e sim uma fabricação decorrente da formalização do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, Corti alerta que:

Naturalizamos o que é ser aluno, assim como medimos as possíveis consequências das reformas educacionais: simplesmente ignorando a construção real dos alunos que estão dentro de nossas escolas, sua capacidade de interação e apropriação com as medidas formais e informais do mundo adulto. Acreditamos que podemos discutir educação e até mesmo propor soluções, desconsiderando completamente o ofício de aluno real que se constrói e desconstrói de forma tensa ao longo do dia a dia das instituições educacionais (2014, p. 310)⁷.

Um caminho possível para compreender o ofício de aluno como artificial é resgatar o surgimento da escola pública no Brasil. Esse movimento permite compreender historicamente a constituição dos papéis assumidos pelos sujeitos escolares nos modelos educacionais do país, tarefa que será realizada brevemente.

7

In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, C. L. (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

Primeiramente, convém ressaltar a perspectiva de que os significados para a escola se constroem anteriormente à escolarização individual. A instituição exerce um papel sociopolítico marcante, sendo parte da vivência de todas as pessoas — mesmo aquelas que não foram escolarizadas. A escola consiste em um pilar social que pode ganhar diversos sentidos e objetivos, muitas vezes estranhos a ela. A instituição também é integrante das vivências coletivas, o que pode ser anterior ao ingresso dos indivíduos em seu ensino. Isto é, já existe uma concepção sobre a instituição que precede a experiência de ser aluno. Portanto, entender como o modelo surgiu e algumas das transformações mais expressivas em suas práticas e propósitos é profícuo para identificar os seus reflexos na compreensão social que se tem dela, bem como na construção individual dos sujeitos escolarizados.

Destarte, não se pode determinar uma data exata para a gênese da escola, pois o ato de professar conhecimentos se confunde com a própria história da humanidade. No entanto, a formalização da aprendizagem de forma coletiva indica os objetivos para as técnicas desenvolvidas para se ensinar. Assim, a busca nos registros históricos vai além do entendimento da sucessão de fatos que levaram ao surgimento da escola e ao seu desenvolvimento da forma como conhecemos hoje, pois evidencia a forma como se pensava a educação naquele momento, o que nos ajuda a compreender as práticas e seus propósitos. Por conseguinte, esse é um meio de identificar os meandros da fabricação do adjetivo “aluno”.

Para alcançar o propósito de conhecer mais sobre o nascimento do ofício discente, buscamos auxílio na obra de Thomas S. Popkewitz (1994)⁸. O percurso escolhido pelo teórico foi o estudo da história do currículo escolar, pois ele considera esse elemento como responsável por classificar e ordenar o conhecimento. Ainda que seu objetivo seja distinto do nosso, os resultados encontrados pelo pensador fornecem informações importantes para a finalidade

de localizar na história o surgimento do papel de aluno. Popkewitz demonstra que “aquilo que está no currículo não é apenas informação — a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu”” (1994, p. 174). Ele corrobora a perspectiva de que todos os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são educativos e refletem os ideais e valores que se pretende inspirar nos sujeitos que vivenciam esse processo. É relevante situar suas investigações a partir de uma tradição anglo-americana, que o autor considera uma importante fonte para a estruturação do pensamento. Assim, o teórico demonstra que ao considerarmos os papéis assumidos pelos indivíduos como naturais, corremos o risco de perder de vista as suas construções históricas (1994, p. 199). Nesse sentido, Popkewitz também nos alerta sobre a produção de categorias frequentemente naturalizadas na escola. O pensador explica que:

Um dos compromissos contemporâneos em determinadas pesquisas educacionais é falar sobre a “voz” dos professores e estudantes como próprias, pessoais e autênticas. Mas quando ouvimos a voz das pessoas falando nas escolas, damos-nos conta de que boa parte dessa fala foi construída anteriormente à nossa entrada em cena. Examinando as transcrições das falas de professores e professoras em áreas urbanas e rurais (Popkewitz, no prelo), descobri que eles/elas falam sobre administração e aprendizagem sob formas que expressam relações particulares sobre administração escolar que não são “naturais” para eles/elas; em vez disso, a linguagem advém de estilos de raciocínio historicamente formados. Os professores e professoras usam um raciocínio populacional particular para classificar as crianças não-brancas e pobres como tendo atributos particulares que precisam ser remediados: crianças que são “dependentes”, que aprendem apenas “fazendo”, crianças cujos pais estão recebendo seguro-desemprego e cuja mãe é “mãe solteira” (POPKEWITZ, 1994, p. 196, grifos do autor)⁹.

Portanto, o teórico reforça a anterioridade da determinação dos papéis escolares à própria chegada desses atores. Desse modo, parece pertinente adotar uma postura reflexiva sobre a discência e, por consequência, sobre a docência. Ao manter práticas criadas por uma população diferente daquela que está imersa na educação na contemporaneidade, cuja finalidade era atender às necessidades da sociedade naquele recorte temporal, sem considerar as mudanças sociais que ocorreram desde então, enfrenta-se a possibilidade de perpetuar um modelo escolar extemporâneo, o qual pode gerar frustrações em educadores e educandos.

Outrossim, é relevante realizar o resgate da história da escola e da escolarização, pois esse olhar permite compreender a sua característica artificial, ou seja, como fruto da elaboração humana para atender aos objetivos definidos para a educação, em vez de uma disposição natural de todo o jovem para a aprendizagem nos moldes formalmente definidos. Ademais, ainda que se apontem elementos que permanecem ao longo do tempo, a despeito das transformações da humanidade, isso não significa um acabamento, uma vez que a perspectiva de uma produção da escola reforça ser constante a invenção do ofício discente, que acontece simultaneamente às transformações dessa instituição.

Por essa razão, uma investigação histórica com a finalidade de revelar, ainda que parcialmente, a origem dessas classificações pode contribuir para a compreensão do ofício discente e de sua elaboração ao longo dos anos. Em vista de tal objetivo, ressaltamos o desafio de encontrar a gênese da escola pública como a conhecemos no Brasil hoje, em virtude dos anacronismos e da dificuldade de periodização para o historiador. Em nosso país, segundo Dermeval Saviani (2014, p. 15-16)¹⁰, a forma de periodização passou pela perspectiva política, pautada no período colonial, no Império e

10

In: SAVIANI, Dermeval et al. O Legado Educacional do Século XX no Brasil. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

na República. Posteriormente, assumiu-se uma tendência a centrar a organização cronológica em aspectos internos ao processo educativo. Com isso, o filósofo e pedagogo demonstra que “se nos guiarmos pelo critério interno, poderíamos considerar como marco inicial da história da educação brasileira a chegada dos jesuítas em 1549” (2014, p. 16). Inaugurou-se, desse modo, uma tradição pedagógica religiosa, a partir das crenças sagradas praticadas pelos portugueses.

Em um período seguinte à instituição da pedagogia jesuítica, a educação no país passou por reformas e com o Alvará de 28 de junho de 1759 ficou determinado o fechamento dos colégios jesuítas, sendo substituídos por “Aulas Régias” mantidas por Portugal e associadas ao marquês de Pombal. Nesse cenário, o ideal religioso deu espaço a pensamentos laicos, oriundos do Iluminismo. A partir disso, instituiu-se o “privilegio do Estado em matéria de instrução, surgindo, assim, a nossa versão de ‘educação pública estatal’” (SAVIANI, 2014, p. 17). Saviani acrescenta que “ao longo do século XIX, o poder público foi normatizando, pela via legal, os mecanismos de criação, organização e funcionamento das escolas que, por esse aspecto, adquiriram o caráter de instrução pública” (2014, p. 17).

Efetivamente, com a instauração da República, pode-se dizer que a escola pública brasileira teve a sua origem. Na escola graduada, instituída a partir de 1890 no estado de São Paulo — que se estendeu por todo o Brasil — houve uma sistematização do ensino. Dentre os aspectos destacados por Saviani a respeito de suas determinações, nos cabe observar o seguinte:

Organização das escolas na forma de grupos escolares, superando por esse meio a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos em séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades também no âmbito das unidades escolares (SAVIANI, 2014, p. 18).

O projeto sistemático elaborado em São Paulo não se consolidou. Contudo, seus preceitos inspiraram as demais iniciativas da educação na Primeira República. Em 1930, teve origem o Ministério da Educação e Saúde Pública. O evento foi sucedido por outras medidas institucionais que amplificaram o poder do Estado em relação ao ensino.

Desse modo, a educação como um direito social básico está presente explicitamente em diversos momentos na Constituição Federal de 1988. Apesar de já haver menções na legislação anterior, tomamos como referência aquela publicada em outubro de 1988, por trazer maiores detalhes e instrumentos jurídicos para a garantia de sua efetividade. Assim, destacamos o Capítulo III, Seção I, Art. 205, que determina que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

É salutar mencionar também a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Constituição de 1946 confere à União a atribuição de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, culminando em um projeto formulado em 1947, que se tornou a primeira versão da LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1961. No entanto, a lei passou por mudanças importantes em 1968 e 1971, sendo substituída em 20 de dezembro de 1996 pela versão que regula o ensino brasileiro até os dias de hoje (SAVIANI, 2013, p. 19).

Paralelamente a esse movimento de institucionalização da educação pública brasileira, a Declaração Universal dos Direitos do Homem era discutida, sendo adotada e proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Em seu artigo 26, ela defende que:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório.

O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

A esse respeito, Dermeval Saviani (2013, p. 745) pondera que “a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza”. Portanto, com a instituição da educação formal como direito, a escolarização passa a ser parte necessária da inserção política e social dos indivíduos. O processo brasileiro esteve alinhado a um movimento mundial de instituição da educação como coisa pública, logo, que deve ser estendida a todas as pessoas, o que se reflete no documento universal que explicita os direitos de todo ser humano.

Além de situar parte do processo brasileiro de incorporação da educação normatizada, é importante destacar que a escolarização de massa se difundia também em outras partes do mundo, em momentos históricos distintos. No entanto, nos é de interesse encontrar nesse percurso o papel e a função do sujeito a quem se pretende educar, especialmente no contexto brasileiro.

Cabe observar que ao passo que a escola se tornou um direito e uma obrigação, atendendo a um público mais amplo, ela manteve os dispositivos originários, que contavam com objetivos distintos. Nesse sentido, considerar movimentos globais de difusão da institucionalização da educação é profícuo para compreender os mecanismos adotados no Brasil e suas influências externas. Desse modo, pode-se avaliar quais recursos ainda fazem sentido na contemporaneidade, a partir dos objetivos assumidos para as vivências escolares para a população que se acolhe neste momento da humanidade.

A esse respeito, Fanfani (2000, n.p.) nos mostra parte do processo de expansão da escolarização que ocorreu na América Latina e seus impactos para as formas de ensinar e aprender. Ele analisa

que os procedimentos adotados inicialmente, quando se pretendia formar uma pequena parcela da população que fazia parte das classes mais abastadas, perdem o seu sentido quando a lógica da escolarização muda, passando a atender um público mais amplo. Nas palavras do pensador:

No princípio, quando se tratava de formar elites, a lógica da seleção impregnava o fazer dos docentes e alunos. A carreira escolar era como uma corrida de obstáculos. Os “mais capazes” de superá-los chegavam ao final e adquiriam o direito de entrar na universidade (no princípio não tinha sentido uma “prova de ingresso” à educação superior, a prova era a conclusão do ensino médio). A prática sistemática dos exames permitia distinguir os vitoriosos dos fracassados. O fracasso era um fenômeno habitual e esperado na experiência escolar. Sempre os chamados eram mais que os eleitos e todos os “jogadores” (mestres, famílias, alunos) conheciam, participavam desta regra do jogo e aceitavam seus desenlaces. Quando o ensino médio se converte em obrigatório todos estes dispositivos deixam de ter sentido e se persistem em sua ação, são uma fonte de contradição e conflito. [...] Mas a mudança de sentido e a obrigatoriedade também determina uma série de transformações nos dispositivos e processos institucionais. O exame e a avaliação já não podem mais cumprir uma função seletiva, senão estritamente pedagógica e os problemas de aprendizagem já não se resolvem pela via fácil e curta da repetência e da exclusão. O mesmo se pode dizer dos “problemas de conduta e disciplina”. Entretanto, as adaptações das instituições e as mentalidades não são simples efeitos automáticos das transformações estruturais e legais. Portanto, a contradição tende a transformar-se em conflito e o desajuste entre as predisposições e os marcos normativos tendem a provocar o mal-estar (FANFANI, 2000, n.p.).

Atualmente, se tem uma estrutura educacional ampla e abrangente, que reforça as práticas construídas e as funções de cada pessoa que faz parte do seu cotidiano, mesmo que tenham sido elaboradas em outro contexto social e político. A expansão

trouxe consigo desigualdades em diversos aspectos, especialmente no que diz respeito às condições de acesso e permanência na escola para os estudantes das classes populares. Embora tenha havido um aumento no número de matrículas de jovens nessa etapa, a infraestrutura educacional não necessariamente acompanhou esse movimento. Desse modo, mesmo que a escola chegue a mais pessoas, ela nem sempre é capaz de acolher a diversidade que passou a inundá-la. Frequentemente os recursos básicos para o ingresso e continuidade para alguns jovens são insuficientes, demonstrando que a oferta de vagas não soluciona o problema da evasão ou do acesso à educação, uma vez que a instituição também precisa estar adequada à multiplicidade de públicos que ela se dispõe a acolher.

Para compreender mais sobre essa etapa no Brasil e as características da sua pretensão de abranger toda a população nacional, recorremos a dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹¹. O Censo Escolar de Educação Básica referente ao ano de 2021 demonstra que naquele ano foram registradas 7,8 milhões de matrículas, sendo 84,5% concentradas na rede estadual, 12% na rede privada e 3% das matrículas na rede federal. Em 1996 — ano em que entrou em vigor uma nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que tornou o ensino médio uma etapa da educação básica —, o número de matrículas no ensino médio foi de 5,3 milhões, das quais 73% foram da rede estadual; 19,5% eram da rede privada; 5,5% eram de instituições mantidas pelo município e menos de 2% diziam respeito à rede federal.

Com efeito, o expressivo aumento nas matrículas do ensino médio brasileiro das últimas décadas caminha junto a políticas públicas de ampliação do direito de acesso à educação. No entanto, a compreensão de ensino médio como educação básica e a

11

BRASIL, Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 02 nov. 2022.

decorrente inclusão de perfis mais diversos no ensino fazem emergir a necessidade de repensar as suas características para que então a etapa assuma uma identidade própria, que não se limita a ser uma preparação para o mercado de trabalho ou para o ensino superior. O ensino médio, ao receber a diversidade da juventude, precisa estar adequado à nova realidade que se apresenta.

Desde a inclusão da etapa na educação básica, o índice de matrículas apresentou crescimentos e decrescimentos, que demandariam uma análise mais rigorosa sobre as suas causas. Neste livro, nos importa perceber que o ensino médio brasileiro é majoritariamente público e que passou a receber uma parcela significativa da população adolescente brasileira a partir das políticas que decorreram da Lei 9394/96. São dados bastante expressivos, que refletem toda a diversidade do Brasil. Esses jovens que também são estudantes dedicam um período importante de suas vidas às atividades escolares, com a atribuição de buscarem uma aproximação com o ideal de aluno que se desenhou historicamente. Em contrapartida, a escola não pode almejar um modelo universal de discência que contenha toda a multiplicidade de sujeitos que ela recebe.

Com a chegada de classes populares, surgem novas necessidades que suscitam uma renovação dos dispositivos desenvolvidos para as classes mais abastadas, que se dedicavam aos estudos com a finalidade de manutenção ou expansão das riquezas familiares. Os estudantes de camadas menos favorecidas financeiramente são frequentemente atravessados pela necessidade de trabalhar, mesmo na idade da escolarização. A inserção precoce no mundo do trabalho, muitas vezes em funções com alta exigência física, pode impactar no desempenho, envolvimento e reconhecimento da validade dos conhecimentos escolares, já que estes proporcionam uma recompensa mais indireta e abstrata em comparação a remuneração pelo trabalho quando a necessidade se impõe. A escola não é a mesma para todos os estudantes e esses fatores podem impactar na exclusão. Qual será a escola ideal para esses alunos? Diariamente,

os papéis dos atores da educação são executados de forma naturalizada. Nesse cenário, alertamos sobre a necessidade de um olhar atento e reflexivo a respeito dessas vivências, a fim de evitar que a experiência educativa consista em um agir reflexo, ou seja, que reproduz sem qualquer criticidade os paradigmas de populações que já não condizem com a sua realidade.

Como mencionamos, não é nosso objetivo buscar uma compreensão aprofundada da história da escolarização ou da instituição da educação como direito. Todavia, é pertinente ressaltar que o detalhamento na Constituição Federal e a existência de instrumentos que dão a qualquer pessoa a possibilidade de fiscalizar a garantia dos direitos corroboram o espaço da educação na coisa pública. Cabe também destacar que o termo escola compreende diferentes sentidos e, neste momento, nos referimos a ela enquanto instituição pública, ou seja, aquela que pertence à coletividade — independentemente de ser pertencente à rede pública ou privada. Nesse contexto, a escola é uma intermediária institucional, que atua na esfera do público e do privado simultaneamente. Nas palavras de Carvalho (2020, p. 85)¹²:

Ela é a intermediária institucional imprescindível por participar, em grande parte, não apenas do preparo de gerações inteiras para ser introduzidas no mundo social e nas suas demandas, mas também por se interpor como elemento indagador, crítico e transformador do mundo social e de suas exigências.

A partir da perspectiva histórica, percebemos que a escolarização no Brasil se inicia com a finalidade de atender aos interesses da colonização portuguesa, mas assume outros sentidos com a emancipação do Brasil. A partir da normatização, a instituição passa a se submeter aos interesses do Estado. É pertinente reforçar que a escolarização, especialmente se considerarmos que esta se tornou

12

In: GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). *A Escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020.

um direito — e um dever — constitucional, não se coloca como uma escolha para os sujeitos que passam por esse processo. Ela estabelece sobre os escolarizados as regras de conduta que abrangem parte significativa do seu tempo, em uma etapa importante do seu desenvolvimento individual, bem como da sua inserção na vida coletiva. Assim, essa instituição necessária tem, além de seu valor real e explícito, um valor simbólico intrínseco e extrínseco, que se relaciona com a construção de sentidos para as suas práticas. Corti indica que:

A escola está localizada num ponto estratégico da vida social, pois é uma das instâncias encarregadas da preparação das novas gerações para a vida em sociedade. No mundo em que vivemos, uma parte importante da socialização e da educação dos jovens é realizada dentro de uma instituição chamada escola. Nossa sociedade vem buscando ampliar o tempo que os jovens permanecem nela. Em 2009, o Brasil aprovou uma legislação aumentando o período de escolarização obrigatória, que passou a exigir que todos os indivíduos dos 4 aos 17 anos de idade estejam matriculados. As pessoas entram na escola cada vez mais cedo e saem cada vez mais tarde. Além disso, o modelo da escola de tempo integral, bastante disseminado nos últimos anos, também defende a ampliação do tempo de escolarização por meio do aumento da jornada escolar diária. Ou seja, podemos dizer que, em nosso país, a escola continua a ser expandida como instituição socializadora para setores cada vez mais amplos da população (2014, p. 312-313)¹³.

Por essas características, a escola tem o potencial de defender os sentidos públicos da educação, não se deixando ser instrumentalizada por propósitos estranhos a eles. Do mesmo modo, ela pode ser agente de contenção da barbárie e de promoção da pluralidade. Por outro lado, a instituição também pode reproduzir a estrutura social e seus problemas. Em outras palavras, a educação pode atuar

13

In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, C. L. (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

como um veículo de emancipação, mobilidade social e cultivo de si para os sujeitos, como também pode aprofundar as desigualdades, ser excludente e negar aos jovens o seu direito de acesso ao conhecimento e a um espaço coletivo que propicie as condições para o cuidado de si. Reforçamos que o acesso à educação não se encerra na disponibilidade de vagas nas redes de ensino, pois ele também se consolida nas condições adequadas de permanência dos estudantes nas instituições, o que implica reconhecer as demandas dos jovens para além do espaço escolar. Ao desconsiderar a reflexão a respeito dos sentidos das práticas escolares, assume-se o risco de ocupar um lugar de conformidade que não permite o movimento de renovação, considerando que a escola é aquilo que somente pode ser, sem caminhos para lidar com os desafios que se colocam diariamente. Para Simons e Masschelein (2017, p. 42, grifos dos autores)¹⁴:

A educação ou a escola são então os arranjos organizacionais ou institucionais que visam a tornar possíveis esses processos de aprendizagem (estimular, fomentar, suscitar ou facilitá-los). Poder-se-ia dizer que nessas abordagens a educação escolar é sempre tratada em uma perspectiva *externa*; ela é funcionalizada ou instrumentalizada, implicando-se de algum modo que aprender é em si mesmo algo “natural” que pode ser concebido sem se levar em conta a escolarização “artificial”.

Assim, é fundamental compreender essas estruturas que fundamentam a *práxis* educativa, a fim de que não se instrumentalize o processo de aprendizagem e, por consequência, os sujeitos a quem se atribui o ofício de aprender. Por essa razão, acreditamos na necessidade de reconhecer o sujeito da educação e compreender que o ofício exercido pelos discentes é fruto de uma construção pregressa. De acordo com o historiador Thomas S. Popkewitz (1994, p. 177), “as categorias de estudante e aluno, por exemplo, ainda não existiam no

início do século XIX para se referir ao processo de escolarização.” O teórico acrescenta que:

A criança concebida como aprendiz tornou-se tão natural no final do século XX que é difícil pensar nas crianças como qualquer outra coisa que não aprendizes. Contudo num sentido sociológico, a “fabricação” da criança-como-aprendiz envolveu transformações particulares no raciocínio social que agora associamos com modernidade. O efeito das transformações nas relações institucionais, nas tecnologias e sistemas de idéias foi o de mudar a forma como a identidade devia ser “vista”, compreendida e como se devia agir sobre ela (POPKIEWITZ, 1994, p. 178, grifos do autor)¹⁵.

Popkewitz corrobora a afirmação de que a educação institucionalizada, ao reconhecer os seus sujeitos como aprendizes naturais, delimita não apenas o seu comportamento escolar, mas também a forma como devem ser vistos, as relações a serem desenvolvidas e o próprio reconhecimento de suas identidades, o que extrapola a sua vivência escolar.

É importante ressaltar que não se pretende destituir a categoria aluno do processo educativo, mas repensar a sua homogeneização e naturalização. Quando se pensa em educação, o termo aluno não demanda explicação, além de ser frequentemente acompanhado de adjetivos, em especial com as concepções sobre o bom e o mau aluno. Assim, destacamos o determinismo com que se lida com esse aluno como adjetivo e idealizado, que deixa pouco espaço para as manifestações subjetivas dos jovens, das escolas e das temporalidades imbricadas nas práticas educativas.

Nesse contexto, é marcante a tentativa de uniformizar esse processo de adolecer, ainda que ele carregue em si toda a complexidade da mutabilidade humana. Consideramos a adolescência uma

fase com identidade própria — mesmo que esta se encontre em elaboração — e que não é meramente uma transição, como é comum se pensar. Desse modo, ater-se a transição é considerar o adolescente pelo que ele ainda não é e pelo que já não é mais, sempre em uma perspectiva da falta. Esses sujeitos adquirem gradativamente mais autonomia, mas se encontram em relações com adultos que ainda se confundem entre a persistência em considerá-los como crianças ou a expectativa de que eles apresentem recursos para lidar com os desafios que não condizem com as suas vivências acumuladas. Com isso, não temos a pretensão de desconsiderar as fases do desenvolvimento e a já mencionada interdependência com suas experiências anteriores, sejam elas escolares ou não. No entanto, nos é conveniente salientar o valor em si do presente vivido pelos jovens e o impacto em sua aprendizagem. Para elucidar, na Etapa I, Caderno II do documento sobre Formação de Professores do Ensino Médio do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, observamos a seguinte reflexão:

É muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, passagem; o jovem como um vir a ser adulto. A tendência, sob esta perspectiva, é a de enxergar a juventude pelo lado negativo. O jovem é aquele que ainda não se chegou a ser. Nega-se assim o presente vivido. Desta forma, é preciso dizer que o jovem não é um pré-adulto. Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro (BRASIL, p. 10-11).

Dessa forma, transição é apenas um tornar-se, em que se tem o reflexo da etapa anterior, o ensino fundamental, e a preparação para o futuro, o ensino superior, o mercado de trabalho etc. O momento de construir a identidade, que é individual, mas também é coletivo, abrange escolhas e experiências que fazem parte da elaboração de si mesmo, sendo um período com valor próprio. Assim, buscar uma definição objetiva e natural da adolescência ou encerrá-la

na condição de transição são posturas que caminham para uma pretensão de uniformizar as juventudes, que, cumpre reforçar, são plurais e chegam até as escolas com um universo simbólico individual.

Neste livro, um dos objetivos é encontrar as convergências entre as propostas educativas e o estudante de ensino médio real e não um modelo idealizado, que pode ser produtor de distanciamento e frustrações nos atores escolares. Com isso, entendemos que o desenvolvimento não é linear e que existem singularidades que precisam ser consideradas para que se possa repensar as práticas escolares. Nas palavras de Patrícia de Moraes Lima (2017, p. 302)¹⁶:

Ocorre que no interior da escola, persistem outros espaços, outras temporalidades, entre-lugares, não-lugares que se fazem ocultos pelas lentes dos olhares possíveis que insistimos voltar à escola. Normalmente, falamos dos tempos e espaços escolares, das disciplinas, conteúdos, ensinamentos e aprendizagens e tocamos pouco nos modos de existência dos sujeitos que habitam a escola.

Assim, os estudantes de ensino médio, com as relações escolares transformadas pela mencionada institucionalização, criam os seus próprios mecanismos de resistência. Esses indivíduos, que vivenciam uma experiência social intensa, marcada por longos períodos de convivência com seus pares, formam grupos com regras e comportamentos próprios. Nesse sentido, existem diversas escolas e juventudes dentro de uma mesma instituição. Sobretudo, reforçamos a perspectiva do estudante enquanto indivíduo, com seus modos próprios de existência e que representa uma novidade que necessita ser reconhecida. Portanto, para compreendermos o aluno enquanto adjetivo, é preciso, primeiramente, nos aproximarmos do adolescente, enquanto substantivo.

O educador espanhol José Gimeno Sacristán dedicou especial atenção ao sujeito da educação e a “fabricação” do papel do

aluno. É importante ressaltar que o autor realiza uma crítica radical às propostas pedagógicas pós-modernas, que não são o foco deste livro. No entanto, suas contribuições são importantes para se adensar as considerações a respeito da constante invenção do aluno. Assim, Sacristán (2003, p. 223) nos aponta que:

Embora o tema seja sobre o paciente sujeito da educação, na realidade é uma reflexão sobre o que o adulto fez ao aluno como menor. O que nós queríamos apresentar era um olhar sobre como construímos a figura do aprendiz nas instituições escolares para compreender melhor os desafios que temos pela frente. Em última análise, para que a situação do aluno mude, temos que mudar a nós anteriormente; para que isso aconteça nossos pontos de vista devem ser transformados. A realidade é o que é. Saber como e por que isso aconteceu pode nos dar mais liberdade para imaginá-la de outra maneira e, claro, torná-la diferente de como ela é apresentada a nós. Se somos melhores conhecedores do porquê das coisas serem como são, talvez tenhamos que moderar nossa esperança de que a cultura na educação se atualize rapidamente para melhorar, mas em troca teremos uma consciência mais precisa sobre o que deve ser transformado para que a realidade mude de verdade. Para que isso aconteça, somos nós que temos que mudar, pois somos os adultos que a mantemos e reproduzimos (tradução nossa)¹⁷.

17

Aunque el tema versa sobre el sujeto paciente de la educación, en realidad es una reflexión sobre lo que el adulto ha hecho del alumno en tanto que menor. Lo que hemos querido aportar es una mirada sobre cómo hemos construido la figura del aprendiz en las instituciones escolares para comprender mejor los retos que tenemos por delante. A fin de cuentas, para que la situación del alumno cambie hemos de cambiar nosotros previamente; para que eso ocurra nuestros puntos de vista han de ser transformados. La realidad es como es. Saber cómo y por qué ha sido así puede darnos más libertad para imaginarla de otra forma y, desde luego, hacerla distinta a como se nos presenta. Si somos mejores conocedores de por qué las cosas son como son, quizá tengamos que moderar nuestra esperanza de que la cultura sobre la educación se actualice rápidamente para mejorar, pero a cambio tendremos conciencia más precisa acerca de qué tiene que transformarse para que la realidad cambie de verdad. Para que eso ocurra, somos nosotros los que tenemos que cambiar, pues somos los adultos quienes la mantenemos y reproducimos.

Essa função de aluno socialmente construída e naturalizada necessita de um olhar que abdique de expectativas irreais sobre as pessoas que — involuntariamente — ocupam esse lugar. Propomos, desse modo, uma negação da tentativa de homogeneização da escola e da juventude, para que se reconheça a multiplicidade que acolhem.

Partimos da perspectiva de que a aprendizagem escolar não consiste apenas no estímulo a um desenvolvimento cognitivo e do saber fazer, já que esta assume socialmente também o papel de indicar o que deve ser conhecido por cada indivíduo e como ele deve se posicionar diante do mundo. Assim, orientar a educação pelo princípio da instrução, sem considerar a complexidade dos estudantes, bem como as relações que se desenrolam durante o período dedicado às suas práticas, pode comprometer o objetivo de fomentar o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Desde a gênese da escolarização, se desenvolveram muitas tendências pedagógicas que pretenderam atender melhor às necessidades do seu tempo e preencher as lacunas observadas nesse ambiente. No entanto, o que elas têm em comum é que suas concepções se originam nos adultos, que tomam para si o dever de definir os objetivos políticos, a forma da autoridade dos professores, o nível de autonomia concedido aos alunos e outras decisões fundamentais. Com isso, cada proposta educativa delibera também sobre como se espera que o processo de aprendizagem aconteça e como deve ser o “bom aluno”. É devido considerar que:

A educação ocidental moderna, vinculada à escolarização de massa desde o século XVIII, tem assumido uma variedade de formas: religiosa; tradicional; centrada-na-criança; comportamentalista; socialista; fascista; nacionalista; progressista; baseada na solução de problemas; fundamentada na formulação de problemas; educação para a libertação; construtivista; desescolarização; pedagogia crítica. Ironicamente, entretanto, essa multiplicidade de discursos educacionais baseia-se num núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da

modernidade e derivados da fé iluminista na capacidade de razão para iluminar, transformar e melhorar a natureza e a sociedade. Em obediência a essa fé, os discursos educacionais supõem sujeitos unitários autoconscientemente engajados numa busca racional da verdade e dos limites de uma realidade que pode ser descoberta. O professor é constituído como o catalisador particularmente ativo, autorizado e comunicativo da produção e reprodução do conhecimento, em relação ao qual o aprendiz pode ser mais ou menos ativo, mas sempre subordinado (DEACON; PARKER, 1994, p. 98)¹⁸.

Essa compreensão herdada do iluminismo, em que o ser humano era entendido como fruto de seu meio e da educação recebida, define como elemento central da aprendizagem os conhecimentos científicos, havendo um caminho linear a ser percorrido para se cumprir o propósito da educação. A análise de Deacon e Parker supracitada indica que tais objetivos nunca foram superados, ainda que movimentos de renovação fossem ensaiados por diversos teóricos. Assim, a escola se posiciona como formadora de alunos, em um molde já previamente estruturado.

Não pretendemos relegar a importância do conhecimento científico desenvolvido pela humanidade e a substancialidade de que ele seja um alicerce para a *práxis* educativa. No entanto, ponderamos a necessidade de que outros saberes e pensamentos para além da razão científica tenham o seu espaço na rotina das escolas, o que inclui a cultura e as vivências dos estudantes fora da instituição. Repensar o ofício discente é repensar também o conhecimento que é tecido nas escolas diariamente, uma vez que ele se apresenta como o fio condutor da experiência educativa desses sujeitos. Michel Serres (1993, p. 141-142) reflete sobre o domínio da razão científica como a única possibilidade de se conhecer:

Se a ciência racional se retém. Organizamos meticulosamente um mundo onde apenas o saber canonizado reinará, espaço que corre o risco de se assemelhar muito de perto a uma terra coberta de ratos. [...] A ciência é boa e até mesmo, estou seguro, mil vezes melhor do que outras coisas também boas, e se age como se fosse assim, então ela entra numa dinâmica de loucura. A ciência torna-se sábia quando se retém a si própria de fazer tudo o que pode fazer. Por mais judiciosa que uma idéia se apresente, ela se torna atroz se reina sem partilha. Seria perigoso que as ciências duras se fizessem passar pela única forma de pensar. Ou de viver. [...] A sabedoria dá a alna da medida. O temor da solução unitária significa o começo da sabedoria. Nenhuma solução constitui a única solução: nem tal religião, nem tal política, nem tal ciência. Resta a única esperança de que esta última possa aprender uma sabedoria tolerante que as outras instâncias jamais souberam aprender e nos evite um mundo homogêneo, loucamente lógico, racionalmente trágico.

A concepção de Serres abre os caminhos para inundar as escolas com as diferenças, sem com isso perder o seu compromisso com a aprendizagem e a coerência em suas práticas. Defendemos a essencialidade do rigor metodológico presente no processo de se ensinar, no entanto, observamos a necessidade de que esse rigor não se estenda às existências diversas dos sujeitos que são escolarizados.

Entender os meandros que sustentam as técnicas e dispositivos da educação pode ser motor para o diálogo a respeito do reconhecimento das diferenças que habitam as escolas. Diferenças estas que, enfatizamos, não são apenas temporais ou de função no processo de ensino-aprendizagem, pois abrangem as formas de ser e existir no mundo. Sendo assim, quem é esse sujeito a quem chamamos de aluno? E ainda, que juventude é essa, encarnada nesse corpo de aluno e habitando as escolas? Como a escola concebe e trata esse alunado juvenil? É o que buscaremos refletir mais detalhadamente em seguida.

UM OLHAR PARA A CULTURA JUVENIL E A SUA PRESENÇA NA ESCOLA

Como pudemos refletir, a despeito da concepção comum, a escola não é integrada apenas por alunos, mas por sujeitos que carregam consigo a pluralidade e a singularidade. No propósito de compreender melhor as características do estudante de ensino médio contemporâneo, torna-se necessário também conhecer mais sobre essa população e a sua cultura.

Para esse objetivo, primeiramente é preciso delimitar quem são os indivíduos aos quais nos referimos quando tratamos de juventude. Ainda que consideremos a subjetividade do processo de desenvolvimento, prevê-se uma faixa etária específica chamada adolescência. Segundo o Art. 2 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se adolescente a pessoa que tenha entre doze e dezoito anos de idade. De acordo com uma pesquisa realizada pela Fundação Abrinq, em 2021 o Brasil tinha 69,8 milhões de crianças e adolescentes entre zero e 19 anos de idade. Eles representavam 33% da população total do país¹⁹.

Essa construção social da adolescência é reforçada pela escola, já que ela divide os anos de aprendizagem majoritariamente a partir da perspectiva etária. Apesar de tomarmos como referência essa determinação — afinal, ela é um dos fatores que delimitam quem são os alunos de ensino médio — seguimos a perspectiva das múltiplas dimensões da cultura juvenil, que não se encerram na concepção da idade. Pela multiplicidade que permeia essa etapa da vida dos sujeitos, optamos por não falar em juventude, mas sim em juventudes.

19

ABRINQ, *Fundação Abrinq traça panorama da Infância e Adolescência no Brasil*. São Paulo, 17 mar. 2021. Disponível em: <https://fadc.org.br/noticias/fundacao-abrinq-traca-panorama-da-infancia-e-adolescencia-no-brasil#:~:text=0%20Brasil%20tem%2069%2C8,da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20total%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 03 maio 2022.

Por esse prisma, consideramos não haver uma determinação global e atemporal de juventude, nem mesmo uma cartilha que defina como é ser jovem. A noção de adolescente, assim como a de aluno, são criações que estão relacionadas às mudanças em nossa sociedade. Falamos em juventudes, já que existem diversas formas de ser jovem, que nem sempre estão em consonância com as expectativas do ofício que essas pessoas precisam desempenhar enquanto discentes. Dayrell (2007, p. 1107) utiliza o termo “condição juvenil” para se referir a etapa, pelo fato de envolver de maneira mais ampla os múltiplos significados que o período pode representar. Nas palavras do educador:

Optamos por trabalhar com a idéia de “condição juvenil” por considerá-la mais adequada aos objetivos dessa discussão. Do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (DAYRELL, 2007, p. 1107, grifos do autor).

Essa etapa da vida dos sujeitos é alvo de grandes desconfianças, a começar pela nomeação recebida. Etimologicamente, o termo adolescente tem origem no latim *adolescere*, expressão que pode ser entendida como crescer²⁰. Por essa perspectiva, o adolescente sempre caminha em direção ao crescimento, sendo a adolescência uma condição que faz parte dessa passagem, como um problema a ser resolvido. Nesse contexto, sobram adjetivos para demarcar os

indivíduos adolescentes. Novamente, acreditamos na relevância de romper com a naturalização de determinados conceitos, já que eles podem levar a uma estigmatização dos sujeitos que são enquadrados nos adjetivos, bem como limitar as percepções dos educadores no que se refere à população recebida pela escola e às suas potencialidades. A esse respeito, é pertinente observar que:

Chamamos de puberdade ao conjunto de mudanças físicas que ao longo da segunda década de vida transformam o corpo infantil em um corpo adulto capacitado para a reprodução. Chamamos de adolescência a um período psicossociológico que se prolonga por vários anos mais e se caracteriza pela transição entre a infância e a idade adulta. Obviamente, a puberdade é um fenômeno universal para todos os membros de nossa espécie, como fato biológico que é e como o momento de maior importância em nosso calendário maturativo comum. A adolescência, por sua vez, é um fato psicossociológico não necessariamente universal e que não necessariamente adota em todas as culturas o mesmo padrão de características que adota na nossa, em que também houve uma importante variação histórica que, ao longo de nosso século, foi configurando a adolescência que conhecemos (PALÁCIOS E OLIVA, 2007, p. 311)²¹.

Assim, percebemos que o processo de adolescer não é universal, sendo simultaneamente uma experiência pessoal e uma construção cultural. Nesse sentido, além das transformações físicas que fazem parte da puberdade, surge a necessidade de assumir novos papéis, novas responsabilidades e adaptar-se a desafios diferentes dos vivenciados na infância. Isso inclui a reelaboração da própria identidade. Todo esse emaranhado de novas experiências se choca com as expectativas dos adultos que cercam esses sujeitos. Ao pensar sobre a juventude é preciso ter em mente que:

[...] essas mudanças físicas estão estreitamente relacionadas com as mudanças psicológicas e contextuais que o adolescente experimenta, de forma que não se pode entender bem essa transição sem analisar as complexas interações entre os níveis biológico, psicológico e socio-cultural. O que está em desenvolvimento é um complexo sistema integrado por vários níveis ou componentes vinculados entre si, de forma que qualquer mudança em um nível pode provocar alterações nos demais (PALÁCIOS; OLIVA, 2007, p. 319).

Nesse contexto, as transformações características desse período do desenvolvimento humano participam da elaboração de si mesmo vivenciada na juventude. Como vimos, as experiências internas e externas se interconectam, impactando o jovem e as suas relações com o mundo à sua volta. Não se pode desconsiderar que as mudanças hormonais que ocorrem nessa fase podem afetar os estados emocionais, resultando em comportamentos diferentes dos habituais, tais como a irritação e o desejo de ficar sozinho. Da mesma forma, fatores externos, como os conflitos familiares, podem afetar o corpo, por exemplo, antecipando a primeira menstruação nas meninas (PALÁCIOS; OLIVA, 2007, p. 319-320).

Portanto, compreender o complexo processo de amadurecimento, bem como os diversos fatores que participam desse percurso ajuda a entender um pouco mais sobre os elementos que fazem parte da cultura juvenil. Destitui-se, assim, a compreensão de mero aluno, que tem como determinação natural a voluntariedade ao aprendizado escolar, para encontrar o sujeito que vive um intrincado processo de descoberta de si e do mundo. O processo individual de desenvolvimento e a escolarização, que é necessariamente coletiva, coexistem. Diversos fatores influenciam o desenvolvimento individual e a cultura juvenil. De acordo com Carrano e Dayrell (2014, p. 112)²²:



A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vi-venciar a juventude. Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente.

Podemos encontrar diferentes classificações que buscam apresentar as distinções para as vivências e modos de ser no mundo para essas populações, como a classe social, o gênero, a orientação sexual, a etnia etc. Mas esses conceitos ainda não são capazes de definir as juventudes e o emaranhado de aspectos que sustentam a individualidade do adolescente. Isso porque tais definições se entrecruzam, ao passo que se relacionam com diversas outras vivências individuais, formando uma teia complexa que não pode ser sistematizada ou quantificada. Esse momento da vida é repleto de símbolos, códigos e experimentações. A cultura juvenil é expressa em diversos momentos, especialmente nas socializações espontâneas dos adolescentes, em suas vivências fora da escola, nos portões

da instituição, nos intervalos de aula etc. Desse modo, é relevante perceber em que medida tais expressões encontram espaço nas experiências pedagógicas — bem como as situações em que elas são impedidas de se manifestar.

Como é possível perceber, os jovens estão em constante contato com diversos elementos culturais e simbólicos, a partir dos quais compõem a própria cultura. A questão que se impõe é o suporte que esses elementos encontram ou não na escola para se manifestar e se expandir. É relevante pensar na participação do corpo nesse processo. A dimensão corpórea é parte crucial desse percurso, sendo o canal pelo qual o adolescente tem as suas experiências sensoriais no mundo e também pelo qual se comunica com ele. É pelo corpo que os jovens demonstram seus símbolos culturais, nas vestimentas, nos acessórios, nos gestos, nos vocabulários etc. Esse mesmo corpo, quando se insere no ambiente escolar, é disciplinado e contido. Nas palavras de Viana²³ (2014, p. 255, grifo do autor) “Tradicionalmente, a escola deixou de lado manifestações expressivas do corpo e lhe impôs normas e limites com o objetivo de DISCIPLINÁ-LO”. Contudo, para muito além de apenas um dispositivo de disciplinamento dos corpos, a escola se constitui como um espaço privilegiado de elaboração das culturas juvenis. Viana (2014, p. 256, grifo do autor) acrescenta que “O CORPO para o jovem funciona como um vetor de agregação e de experiência estética coletiva, representado pela forma como exprimem as sensações e sensibilidades vividas em comum”.

O corpo já assumiu diversos significados históricos e filosóficos. Independentemente da perspectiva pela qual ele é pensado, ele sempre está presente, se comunicando por diferentes linguagens, absorvendo as aprendizagens e, muitas vezes, se impondo sobre as tentativas de controle. O mesmo corpo que se senta docilmente sobre a posição determinada nas carteiras enfileiradas pode se recusar a

ceder o olhar necessário para a aprendizagem, pode silenciar as eventuais questões que clarificariam o conhecimento, pode desviar a escuta para algum elemento que lhe pareça mais significativo naquele momento — como os fones de ouvido, cada vez mais fáceis de serem camuflados. Portanto, cabe aos educadores a decisão de como se relacionar com esses corpos que chegam até a escola, cientes de sua inevitável presença, já que, a despeito das tentativas de disciplinamento, a resistência dos sujeitos permite que a cultura juvenil se instale nas escolas através dos corpos, códigos e desejos.

Outrossim, tentar disciplinar as culturas juvenis no espaço escolar não faz com que elas deixem de existir. No entanto, tais fatores que são coletivos e se incorporam aos sujeitos podem também representar pontes para tornar as vivências nas instituições mais ricas. De acordo com Viana (2014, p. 257-258):

Os jovens criam e produzem suas representações a partir de códigos e signos da contemporaneidade oriundos do seu meio social e cultural, do universo imagético, sonoro e visual, presentes em seu cotidiano, que provêm da televisão, do cinema, das bancas de revistas, dos livros, dos videogames e da internet. Trata-se de um intenso repertório de informação, comunicação e imagens de forte conteúdo simbólico e de consumo. E esses são hoje os grandes indutores da experiência estética. Definem, muitas vezes, o modo como eles pensam, agem e refletem os seus interesses. Eles assimilam com facilidade a multiplicidade e a simultaneidade da imagem e do som, como nas vinhetas e clipes da MTV, interpretam infográficos, entre outras formas pouco compreensíveis pelo mundo adulto, constroem, a partir destas, suas expressões. Assim, entram em contato com boa parte do que é produzido e difundido na cultura contemporânea. [...] Os estudantes do Ensino Médio, em maioria jovens, são portadores de experiências, sensibilidades e saberes que, muitas vezes, não cabem nos padrões ou cânones culturais e nas propostas curriculares escolares.

Portanto, as culturas juvenis são anunciadas constantemente na escola, mesmo que nem sempre encontrem a validação de que necessitam para se disseminarem em toda a sua potência. Por essa perspectiva, compreender o jovem enquanto substantivo para clarificar o conceito de aluno enquanto adjetivo se justifica pela necessidade de considerar as diferentes dimensões da adolescência, que envolvem também as experiências não escolares. Esses jovens são produtores de conhecimentos e de movimentos culturais que auxiliam em seu processo de identificação, de criação e de descoberta.

Destaca-se que o acolhimento das culturas juvenis no espaço escolar não deve se confundir com a escolarização de toda e qualquer prática desses sujeitos. Trata-se de uma disposição genuína a tornar o espaço da instituição mais múltiplo e diverso, capaz de se deixar modificar pelas singularidades que surgem nas relações humanas que se desenrolam. Desse modo, as vivências que não são abrangidas pelas atividades propostas pela escola afetam também a experiência educativa e participam da elaboração da subjetividade dos jovens. Nessa perspectiva, mesmo no espaço físico da escola decorrem experiências e aprendizagens que estão fora da contenção pedagógica.

Quem nunca reparou na forma como agem os jovens no portão de uma escola? Como eles interagem e exprimem suas experiências? O quanto sorriem, conversam, gritam, trocam afetos, cochichos? Ali, muitas vezes, deixam suas mensagens enigmáticas, constroem e representam suas experiências, identidades e culturas próprias. É onde ficam expostas a diversidade de estilos, gostos que se refletem também nas roupas, tatuagens, piercings, em vocabulários próprios, cabelos e mochilas coloridas. Nesta pequena fração de espaço/tempo, se manifesta um vasto repertório de códigos, simbologias visuais, corporais e sonoras, nela, os jovens encontram-se “perdidos” nas suas sensações estéticas e coletivas. (...) A partir deste exemplo do portão, esta zona limite entre a rua e a escola, pretendemos aqui, caro professor, abrir uma discussão

sobre como vocês, professores e os estudantes do Ensino Médio, lidam com as expressividades, identidades e lugares de representações das culturas juvenis. Falando de uma outra forma, como lidam com essas experiências a partir dos diferentes gostos, escolhas, estilos, tradições e valores culturais existentes dentro e fora das escolas? As escolas seriam de fato, um dispositivo, onde sujeitos constroem suas experiências, e representações culturais, onde se formam e se transformam? (VIANA, 2014, p. 250, grifos do autor).

Com efeito, é preciso reconhecer o outro que está nessa figura de aluno e encontrar a sua singularidade em meio ao coletivo. Mas como é possível conhecer esse humano que hoje assume o ofício de estudante? Michel Serres nos ajuda nessa aproximação com o jovem contemporâneo por meio da personagem *Polegarzinha*, apresentada no livro homônimo. O pensador utiliza personagens recorrentemente em suas obras, pois, através deles, apresenta a singularidade em meio ao universal. É pelo pessoal que Serres conceitua aquilo que é comum sem demover o sujeito. Michel Serres, através de *Polegarzinha*, demonstra que "sem que nos déssemos conta, um novo ser humano nasceu, no curto espaço de tempo que nos separa dos anos 1970" (SERRES, 2013, p. 20). Portanto, o pensador defende que os adolescentes da contemporaneidade podem ser considerados novos seres humanos, dadas as importantes e rápidas transformações que a história recente registrou. Cabe situar que, com a personagem, o filósofo não pretende traçar um perfil do adolescente que faz parte da população contemporânea, mas comunicar as suas potências, que anunciam a chegada de uma novidade para a qual precisamos estar atentos.

Assim, o nome *Polegarzinha* é inspirado em um conto de Hans Christian Andersen e ganha novo significado na perspectiva de Serres. A escolha de uma personagem feminina se justifica na observação de que "as últimas décadas assistiram à vitória das mulheres, mais esforçadas e sérias na escola, no hospital, na empresa... do que

os machos dominantes, arrogantes e fracotes” (SERRES, 2013, p. 78). Da mesma forma, o nome transmite o movimento semelhante ao que ele percebe no que se refere às culturas, pois “a internet favorece a multiplicidade das expressões e, em breve, a tradução automática para nós que mal saímos da era em que a dominação gigantesca de uma só língua havia unificado na mediocridade dizeres e pensamentos, esterilizando a inovação” (SERRES, 2013, p. 78). Ou seja, a internet é o espaço em que as novas gerações têm acesso à informação e também são comunicadoras, com um alcance em nível global, o que consiste em um fenômeno revolucionário.

Por essa representação da nova figura do jovem, que experimenta e interage com o mundo pelos polegares frenéticos, engendrado na ubiquidade das tecnologias digitais da comunicação e informação, o filósofo busca construir uma ponte com essa população de estudantes e propor uma educação que se aproxime de suas características. É importante situar a distinção da *Polegarzinha* em relação às pessoas que, não tendo sido engendradas em um mundo em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) predominavam, assumem uma relação distinta com seus elementos. Com o acolhimento de quem recusa ser mais um mal-humorado e “com toda ternura que um avô possa exprimir” (SERRES, 2013, p. 20), o filósofo demonstra que as transformações do mundo estão cada vez mais aceleradas e não alteram apenas a forma com que o ser humano aprende, se comunica ou tem acesso à informação: elas transformam também o seu corpo, bem com a sua forma de estar no/com o mundo. Como, então, poderíamos insistir no modelo escolar desenvolvido séculos atrás?

Em entrevista concedida a Santos (2015, p. 242), Serres explica que, enquanto ele, que não foi engendrado no mundo em que as TDICs predominavam, poderia utilizar-se do computador como uma ferramenta, suas crianças e seus estudantes estão no mundo do computador, estabelecendo com ele uma relação simbiótica, muito diferente de uma simples relação com um objeto, tratado como

instrumento. Com isso, é a pessoa que muda. Portanto, *Polegarzinhas* e *Polegarzinhos* têm seus aparelhos eletrônicos como partes do seu próprio corpo, de maneira que, forçar a sua privação se equipararia a uma amputação. Mais do que simples acesso a um intenso volume de informação, as novas gerações descobrem o mundo já imersas no digital. Sua relação com esses equipamentos vai além de mera ferramenta, pois eles fazem parte da própria identidade.

Diante dessa observação, importa acrescentar que com a difusão das TDICs, os jovens que são estudantes podem vivenciar também o virtual, estabelecendo conexões de amplo alcance, mesmo dentro dos limites físicos da escola. Esses são espaços de aprendizagem e de construção, com um papel capital na vida dos adolescentes contemporâneos. Do mesmo modo, as TDICs conduzem a diversos desafios que merecem a atenção dos adultos, mas que só podem ser defrontados quando são aceitos e compreendidos, inclusive no espaço da escola.

A população *Polegarzinha* vivencia fronteiras distintas de seus antepassados, já que as informações e interações sociais estão constantemente acessíveis pelos seus aparelhos eletrônicos. Essa novidade se mostra como potência para uma educação que promova a diferença e convide o estudante a se lançar para o encontro com o outro. Com as novas vizinhanças, diferentes mundos podem estar sempre acessíveis à mão. Contudo, não basta que as conexões sejam amplas, afinal, para que a diferença se estabeleça nas escolas e na vida desses jovens, é necessário haver uma mudança de paradigma que rejeite o pensamento já estabelecido e deixe o novo vir à luz. Assim, observa-se que:

Para que possamos fazer vingar essa possibilidade, para que possamos fazer vir à tona esse lado de convergência das novas tecnologias no sentido de uma educação na diferença, é fundamental uma transformação nas perspectivas de abordagem na educação. Do contrário, continuaremos a ver retrocessos, banalizações e fins dos

tempos, onde esperávamos ver multiplicidades, vizinhanças, comunidade global, dissipação das concentrações de saber e relação na diferença (SANTOS, 2020, p. 181).

Enfatizamos, assim, a relevância de considerar quem é esse jovem contemporâneo para encontrar os caminhos para a sua educação. Para que seja possível enfrentar as adversidades que fazem parte da educação dos adolescentes, é consentâneo perceber as variáveis que estão emaranhadas nessa etapa. O ensino médio é marcado por ter maior rigidez em suas práticas, com as expectativas de preparação para o futuro, bem como o já mencionado distanciamento entre professores e alunos. Por essas características, ele demanda uma disposição dos estudantes à colaboração. Enquanto nos primeiros anos de escolarização os alunos são adaptados à prática escolar, nos últimos anos de sua formação básica a expectativa é que eles já tenham introjetado as regras e condutas desse ambiente. Desse modo, a etapa se caracteriza por uma tendência ao maior foco nos conteúdos por parte da escola, abrindo uma brecha para o negligenciamento das demais necessidades dos estudantes. Destacamos a importância de não se considerar a educação escolar apenas como o momento de assimilar os conhecimentos transferidos por professores no que tange às matérias do currículo, afinal, ela se faz com sujeitos dotados de diversas dimensões em sua existência, que não podem ser deixadas de lado para que a aprendizagem do currículo aconteça.

Como pudemos refletir, diversos fatores internos e externos fazem parte da construção enquanto indivíduo daquele que convencionalmente chamamos de aluno. Na contemporaneidade, as TDICs constituem um elemento crucial em suas vivências, fenômeno que coloca a educação em uma situação decisiva: a de considerar a nova realidade e buscar caminhos para lidar com as suas manifestações ou a de ignorar que estamos diante de um novo ser humano e persistir em práticas originadas em um período em que o sujeito era

algo que já não é mais — com propósitos que já não fazem mais sentido. Fanfani alerta que:

Mais além destas particularidades genéricas, os adolescentes e jovens são portadores de uma cultura social feita de conhecimentos, valores, atitudes, predisposições que não coincidem necessariamente com a cultura escolar e em especial com o currículo o programa que a instituição se propõe a desenvolver (FANFANI, 2000, n.p.).

Por essa perspectiva, observamos que os jovens elaboram suas próprias culturas nos encontros e nas organizações não institucionalizadas que acontecem dentro da escola. Reforçamos o aspecto da contemporaneidade para um entendimento da população que desejamos investigar, afinal, as características de cada momento histórico afetam também as formas de ser no mundo. O recorte temporal em que o desenvolvimento acontece tem impacto em aspectos precípuos, como o corpo e a linguagem, de maneira que as perspectivas a respeito do mundo e da forma de interagir com ele diferem em cada população. Os impactos externos se somam às diferenciações individuais, que abrangem fatores fisiológicos e psíquicos, bem como o contexto particular em que o desenvolvimento acontece.

Considerar as singularidades e as semelhanças dos diversos elementos que fazem parte do processo de adolescer ajuda a enriquecer a compreensão sobre as juventudes. Evidentemente, ainda que existam similaridades, também há marcantes diferenças entre ser adolescente na década de 1970 e na década de 2020. Nos 50 anos que separam essas populações houve notáveis mudanças na sociedade, que afetam também as formas de existir e de interagir com o mundo. Michel Serres (2017) explica como as transformações acontecem de forma cada vez mais acelerada, apesar de as instituições já consolidadas prosseguirem como se a transfiguração nunca tivesse ocorrido. Ele reflete:

A defasagem entre a situação real da natureza e da sociedade, com as mutações que veio e continua a sofrer,

entre a novidade dos corpos, sua conexão com o mundo, suas relações de novas vizinhanças, a defasagem, dizia, entre esse real recém-advindo e organizações instituídas em uma época em que a humanidade vivia de maneira completamente diferente, essa defasagem não parou de aumentar durante os cinquenta últimos anos. [...] Nada mais arriscado que viver essa defasagem. Ela se assemelha estranhamente à tensão entre duas placas tectônicas, tensão cujo crescimento prepara silenciosamente um terremoto de intensidade proporcional à duração dessa espera (SERRES, 2017, p. 33-34).

Essa crise afeta não apenas as instituições, pois impacta diretamente as relações dos seres humanos com o mundo. Todos esses elementos se somam à elaboração do ofício discente dos dias de hoje, engendrado em meio às tensões entre o novo humano e as estruturas estranhas a ele. As práticas institucionais constroem raízes sólidas nas percepções dos indivíduos, confundindo-se com a sua própria singularidade.

Observamos que é também pela experiência de ser aluno que se constrói a perspectiva de como deve ser a escola e, consequentemente, o que se espera do ofício do professor. Nesse sentido, os docentes no exercício da função carregam consigo todas as suas vivências, o que abrange as experiências enquanto alunos, que, por sua vez, estão marcadas por memórias de outros educadores. Essas percepções, crenças e desejos contribuem para a subjetividade de cada professor. Ao mesmo tempo, elas representam um registro temporal da ideia construída do que é ser docente e do que é ser discente, que são frutos da experiência concreta, bem como da idealização sobre o passado, que escolhe quais percepções deverão emergir. Tal juízo precisa ser colocado em suspenso para que seja possível conhecer o jovem real que se deseja educar, que é próprio de outra época.

Desse modo, considerando as temporalidades que atravessam a escola, Michel Serres (2017), no livro *C'était mieux avant!* nos

adverte sobre o equívoco de considerar o passado como a referência da vida ideal e destaca a necessidade de compreender as mudanças da sociedade. De um lado, temos a geração de *Polegarzinhas* e *Polegarzinhos*, que, segundo Serres (2013, p. 20), não tendo a mesma cabeça dos pais, conhecem de outra forma. Do outro lado, estão os “mal-humorados”, que se recusam ao novo e insistem que “antes era melhor”. Nas palavras de Serres (2017, p. 41, tradução nossa):

Quem ficará surpreso, portanto, que eles tenham problemas para se dar bem? Falaremos em breve uma língua tão diferente da que estou usando nesta página quanto da língua escrita pelos cronistas da Idade Média, chamada francês antigo? Assim como a nossa, todos no mundo, sem exceção, estão passando por essa mesma mudança de fase que afeta principalmente negócios, novos materiais, ferramentas que aparecem e morrem²⁴.

Com a transformação do corpo e da forma de se comunicar, surgem novas linguagens e toda essa multiplicidade precisa conviver na escola. Nesse cenário, nos deparamos com um desafio para a relação entre adultos e adolescentes: a juventude encarada como problema. Da mesma forma que limitar o período da adolescência como mera transição, que instaura uma perspectiva da falta, contribui para o descrédito da juventude, é preciso ter atenção para não circunscrevê-la aos desafios que afligem essa fase da vida. Não raro, a adolescência é considerada uma idade difícil, com estigmas perpetuados de geração em geração. A esse respeito, Carrano e Dayrell (2014, p. 107) alertam que:

Enxergar o jovem pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade desse momento da vida. É preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática,

confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la. É preciso dizer que muitos dos problemas que consideramos próprios dessa fase, não foram produzidos por jovens. Esses já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar à idade da juventude.

Empenhar-se em compreender a adolescência para além da desconfiança existente em relação a esse momento da vida não significa ignorar a veracidade de problemas importantes que podem afetar esses sujeitos, como a violência, o consumo de drogas, a gravidez precoce, entre tantos outros desafios que tangem o desenvolvimento. Em vista disso, reconhecemos a necessidade de elaborar políticas para lidar com tais adversidades, seja nas escolas, seja por meio de um pacto coletivo que envolva o comprometimento de toda a sociedade. No entanto, como nos mostram Carrano e Dayrell (2014, p. 107), esses não são problemas próprios da juventude, afinal, já existem e desafiam o ser humano muito antes da chegada dos adolescentes contemporâneos à cena. Ao abalizar a juventude aos seus reveses, ela passa a ser vista como uma adversidade a ser dominada. É na lógica do jovem problemático que se fundamentam os dispositivos escolares de controle e que se justificam os adjetivos associados aos alunos, que os classificam como bons ou maus, envolvidos ou dispersos, dedicados ou desinteressados etc. Desenvolve-se, assim, a definição de “aluno problema”, aquele que parece ser incorrigível perante a escola.

Ao conhecermos mais sobre a gênese da educação formal, pudemos perceber que a escolarização está fortemente relacionada a um ideal civilizatório. Nesse contexto, uma das perspectivas sociais comuns é a de uma instituição redentora, como a única possibilidade de construção do futuro. A escola funda suas estruturas de maneira a tentar evitar os desvios, que imediatamente são colocados à margem, para que se cumpra o objetivo de conformar o aluno ao que se espera nos papéis a serem desempenhados por ele como estudante, cidadão, profissional etc. O filósofo francês Frédéric Gros nos auxilia

a pensar a esse respeito quando retoma o sentido de educação a partir de escritos de Immanuel Kant, que inspirou os ideais originários da escolarização europeia. Com isso, ele explica parte das concepções kantianas que acredita serem, em alguma medida, ainda consideradas para o processo de escolarização. Para elucidar, Gros apresenta a perspectiva do filósofo alemão:

É a ideia, primeiro, de que a obediência incondicional abre caminho para o processo de humanização. Só ela nos permite desfazer-nos das “propensões naturais” rebeldes, domesticar os instintos forçosamente anarquistas, sufocar um fundo de selvageria avesso a qualquer regularidade — “o estado selvagem é a independência em relação às leis”. É preciso começar por aprender a obedecer sem pensar, e o homem é esse animal “que tem necessidade de um senhor” (GROS, 2018, p. 16).

Frédéric Gros demonstra a necessidade da obediência e de certa docilidade para que a educação seja possível. Reforçamos que essa perspectiva de séculos tem como escopo atender a outra população, em um contexto histórico marcadamente distinto do que nos encontramos. Nesse sentido, o sujeito que não consegue se enquadrar nas normas e nas expectativas é visto como um problema a ser corrigido, uma falha ou irregularidade que precisa ser repudiada. Desse modo, “é preciso cuidar para que o sujeito jovem não se transforme num problema para a sociedade. Isso pode fazer dele uma nova classe perigosa a ser combatida (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 108)”. A postura combativa em relação ao jovem, alicerçada em modelos ideais do que ele deve ser, impede o reconhecimento das suas necessidades não atendidas. Com efeito, esse pode ser um caminho para a amplificação das distâncias e das dificuldades nas relações estabelecidas entre os atores da educação.

A escola, quando assume o papel de conformadora do estudante em um ofício necessário e predeterminado, bem como uma redentora social responsável pela correção dos desvios, cria um modelo de juventude ideal, ao qual se tenta ajustar os indivíduos que



chegam à instituição. Procedendo de tal maneira, ela pode se privar de conhecer as características reais desses jovens e de reforçar um afastamento que provoca neles uma reação, seja de obediência passiva — que pode ser fruto de um movimento de reprimir-se a si mesmo, impedindo a própria subjetividade de emergir —, seja de transgressão. Portanto, torna-se necessário compreender as demandas expressas pelos comportamentos manifestados pelos adolescentes, como um caminho para lidar com os problemas que afligem essa etapa da vida.

Com esse novo olhar — o jovem como SUJEITO DE DIREITOS —, os problemas que o atingem podem ser vistos como expressão de necessidades e demandas não atendidas. Isso pode resultar no reconhecimento de um campo de direitos que desencadeie novas formas e conteúdos de políticas públicas e, principalmente, práticas que reconheçam a juventude nas suas potencialidades e possibilidades e não apenas a partir de seus problemas. São essas imagens alternativas ao “jovem problema” que precisam ser construídas se quisermos, de fato, conhecer os nossos jovens estudantes. Ao contrário, se nos apegarmos a modelos negativos e socialmente construídos, correremos o risco de produzirmos imagens em negativo de nossos jovens. Esse é o caminho que leva à construção de uma educação pelo “caminho da falta”. Ou seja, enfatizar os aspectos negativos e peças idealizadas que faltariam para compor o nosso tipo ideal de jovem. Não é incomum encontrarmos uma situação em que pessoas adultas projetam nas novas gerações as lembranças, idealizações e valores de suas próprias juventudes ou de outra época idealizada (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 108, grifos dos autores).

Assim, a busca por moldar o adolescente no formato ideal do que ele deveria ser é uma forma de “normalizá-lo”, considerando-o apenas como um elemento do processo formativo e não como um sujeito. É conveniente que se reflita sobre o espaço que a obediência ocupa no cotidiano escolar e sobre como ela se relaciona com a

educação. Com isso, buscamos a passagem de um agir por reflexo, que reproduz os modelos já historicamente alicerçados, para um agir reflexivo, que busca os porquês de suas práticas, crenças e posicionamentos. Nesse sentido, observar os sujeitos obedientes, bem como os corpos desviantes na escola nos ajuda a compreender as necessidades dos jovens expressas por seus comportamentos. Abrir espaço para que eles revelem as suas demandas é uma forma de considerar a humanidade dos indivíduos que se encontram nesse papel. Segundo Pagni (2020, p. 54)²⁵:

Se antes cabia à escola corrigir o incorrigível, normalizar o anormal, docilizar os corpos da população forçando-os a um certo regulamento e deixando suas margens abertas para o mundo, agora seu desafio é olhar para essas margens e acolher as diferenças antes corrigidas, normalizadas e docilizadas, para humanizar o obediente funcional, aquele que age por reflexo, adere ao coletivo e alimenta seu narcisismo, tirando deles e de todos nós o conformismo.

A iniciativa de acolher o sujeito que se encontra sob a função de aluno envolve uma recusa aos modelos previamente determinados, convidando os atores da educação a uma postura mais crítica, capaz de deixar aflorar a diferença que se revela nos indivíduos que fazem parte do seu cotidiano. Trata-se do desafio de perceber as estruturas já consolidadas sobre os papéis a serem desempenhados, para então buscar uma visão renovada que se apresenta a partir das experiências e das descobertas. Para Pagni (2020, p. 56):

É nesse encontro de corpos, nessa dimensão, que o outro agencia em si sua transformação mais profunda e o trabalho que suscita e adensa a subjetividade, promovendo uma expressividade ética que é em si mesma, na sua performatividade pública, política. E, na escola, esse encontro se dá para além do tempo regulamentado, do saber e do espaço disciplinar, do currículo que capacita, para se

fazer presente em sua margem, por vezes, como acontecimento. São os corpos deficientes, afrodescendentes, transgêneros, femininos que produzem essa invocação de deslocamento, de descentramento, de dessubjetivação que agencia um trabalho de si dos sujeitos indelegáveis, dos atores das escolas, daqueles que não suportam mais o insuportável e se insurgem contra a ordem (im)posta, denunciando seu anacronismo, mas também anunciando outros processos de subjetivação, de formas de vida singulares e de existências comuns.

Enfatizamos a relevância do encontro com o outro, do estranhamento que permite que o conhecimento floresça por meio das interações. Nesse contexto, consideramos que para a aprendizagem acontecer, é necessário um deslocamento que abandona as suas estruturas rígidas para se lançar na diferença. Nas palavras de Michel Serres: "porque não há aprendizado sem exposição, às vezes perigosa, ao outro (1993, p. 15)", explicando a necessidade de se afastar da morada e partir em direção ao novo. Ele ainda afirma que "de fato, nada aprendi sem que tenha partido, nem ensinei ninguém sem convidá-lo a deixar o ninho (1993, p. 14)".

A educação para a diferença insurge diante do conhecimento canonizado e do perfil do aluno ideal, retirando da aprendizagem as referências centralizadoras para dar espaço à novidade que surge dos encontros. Entretanto, para anunciar o que a educação pode ser, primeiramente, é oportuno verificar o que ela é. Quais são as características do ensino médio na contemporaneidade? O que se espera alcançar com essa etapa da aprendizagem escolar? Por certo, esses são questionamentos basilares para se compreender a educação dos sujeitos de que pretendemos nos aproximar e que objetivamos tratar adiante.



2

ENSINO MÉDIO:
ENTRE DESAFIOS E DISPUTAS

Este capítulo tem como objetivo verificar características, objetivos, possibilidades e limitações do ensino médio. O olhar crítico para essa etapa do ensino básico é necessário para entender os conceitos de juventude assumidos pela educação, bem como as estruturas que fundamentam as relações institucionalizadas, expressas por leis e diretrizes curriculares.

Para tanto, primeiramente buscamos nos documentos nacionais os objetivos do ensino médio, o que nos permite perceber como os sentidos atribuídos a ele passaram por mudanças profundas desde a sua consolidação na legislação brasileira até a contemporaneidade. Com isso, ressaltamos a dificuldade de elaboração de uma identidade para essa etapa do processo de ensino-aprendizagem.

Posteriormente, realizamos um resgate dos meandros do programa Novo Ensino Médio (NEM), que promove uma reforma profunda nas formas de ensinar e aprender, enquanto anuncia um novo entendimento sobre a juventude e os propósitos da escolarização. Assim, buscamos analisar os possíveis impactos das alterações propostas nas vivências escolares e como os sujeitos da educação são contemplados por esse novo modelo.

QUAIS SÃO OS OBJETIVOS DO ENSINO MÉDIO?

O ensino médio é definido pela atual LDB como a última etapa da educação básica, ocupando um papel de conclusão da escolarização. Desse modo, para nos aproximarmos dos sujeitos que vivenciam-no na condição de estudantes, é importante entendermos mais sobre as definições formais desse período. A etapa se confunde entre a continuidade do ensino fundamental e a preparação para o futuro fora da escola, em um intrincado processo que transita entre

o caráter propedêutico para a vida após a conclusão da escolarização, o estímulo ao desenvolvimento individual e a profissionalização. Com a dificuldade de se estabelecer uma identidade para o ensino médio, ele se tornou um terreno de disputas, que motivaram diversas alterações em sua estrutura. Tais perspectivas reforçam a visão intermediária das vivências formativas dos adolescentes, bem como a necessidade do reconhecimento das especificidades do ensino médio. Pontuamos que o entendimento de escolarização como preparação para a vida é mais um elemento a corroborar a desconsideração das vivências da infância e da juventude, ignorando que desde os primeiros anos de vida elas estão acontecendo.

Para conhecer mais sobre a identidade da etapa, é pertinente observar alguns de seus marcos normativos. Ela surgiu a partir do modelo jesuítico de seminário-escola, restrita a uma pequena parcela da população como forma de preparação para os exames de seleção para o ensino superior. Na década de 1930, o ensino médio passou por reformas, com a inclusão do ensino profissionalizante, destinado a atender o restante da população que não fazia parte da elite, com o propósito de prover a mão de obra necessária para a industrialização que começava a ocorrer no Brasil (MOEHLECKE, 2012). O currículo do ensino secundário seriado começou a ser organizado em 1931 pelo Decreto N.º 19.890/31 e consolidado com a Lei Orgânica do Ensino Secundário em 1942, pelo Decreto-Lei n.º 4.244/42. Este, determinou a divisão das etapas, sendo quatro anos para o ginásio e três anos para o colegial. O Decreto-Lei n.º 4.244/42 definiu como objetivos do ensino médio:

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Assim, enquanto a elite brasileira contava com o ensino de caráter preparatório para o nível superior, com currículo marcado pela forte presença das ciências humanas, a educação para o restante da população tinha o foco em sua formação para o mercado de trabalho, a fim de desenvolver a mão de obra necessária para a indústria. Segundo (MOEHLECKE, 2012, p. 40) “tais opções consagraram o que educadores da época definiram como uma dualidade do nosso sistema de ensino, com duas trajetórias distintas, de acordo com aqueles a quem se destinavam”. A equivalência entre os modelos foi estabelecida de forma integral com a primeira LDB, em 1961. Mas, ainda que atendessem a duas esferas da população brasileira na época, o ingresso no ensino médio era bastante restrito.

Isto posto, outro marco da etapa é a sua menção na Constituição Federal de 1988, que prevê em seu art. 208, inciso II a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”. Com isso, o Estado sinalizou a intenção de ampliar o acesso a essa etapa para toda a população brasileira, o que exigiria a reformulação das organizações educacionais para defrontar a nova realidade.

Posteriormente, diversas modificações foram realizadas a fim de concretizar a sua abrangência. Desse modo, a determinação do ensino médio como etapa da educação básica aconteceu apenas a partir da consolidação da LDB de 1996. Com a definição legal, ele passou a ter características mais delineadas, fundamentadas por uma estrutura curricular que deveria atender a todo o país. Nesse sentido, é pertinente observar que:

Na década de 1990, com a aprovação da lei n. 9.394/96, o *ensino secundário* recebeu a denominação de ensino médio, não obrigatório, destinado aos jovens de 15 a 17 anos egressos do ensino fundamental, e passou a contar com uma estrutura curricular única em todo o território nacional. O seu eixo estruturante passou a ser a necessidade de oferta de uma formação geral e polivalente que propiciasse a aquisição de saberes e competências básicas que preparassem o jovem para a vida (MELO; DUARTE, 2011, p. 232-233).

No entanto, mesmo definido em lei, ainda existia uma dificuldade em demarcar os objetivos do ensino médio. Para atender a essa demanda de unificar a aprendizagem escolar a partir de uma estrutura basilar, foram definidas as diretrizes para os currículos. Com a consolidação da LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), pela Resolução N.º 3, de 26 de junho de 1998. Esse pode ser destacado como um dos primeiros documentos a apresentar os objetivos do ensino médio, bem como as orientações sobre os conteúdos essenciais a serem abordados pelas escolas de todo o país. Com efeito, a resolução definia que:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

Desse modo, o documento de caráter doutrinário apresentou suas concepções de juventude e de educação, pautando a prática escolar enquanto meio para preparar os jovens para a cidadania e para o mundo do trabalho. Com essa finalidade, o DCNEM de 1998 indicou as competências básicas a serem desenvolvidas nos estudantes e os princípios pedagógicos que deveriam orientar as instituições de ensino. Segundo o Art. 4º, o ensino médio deveria fomentar:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento; II - constituição

de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política; III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho; IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania.

Como recurso para concretizar as propostas curriculares, nos anos 2000 tiveram origem programas destinados à implementação de uma reforma curricular e estrutural, bem como iniciativas para ampliar o acesso dos jovens a essa etapa, a fim de universalizar o ensino básico no Brasil. Assim, surgiram o Programa de Melhoria e expansão do Ensino Médio e o Projeto Escola Jovem, ambos com o financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (MELO; DUARTE, 2011). Nesse cenário, emergiram discussões sobre o protagonismo do estudante e a sua participação política, buscando encontrar o papel da escola nessa formação do jovem autônomo. Ainda que representasse um avanço no sentido de ampliação do acesso da juventude à escolarização, o DCNEM de 1998 era passível de mudanças, que foram apontadas por educadores e pesquisadores da área. Não se pode ignorar que a ideia de aluno autônomo está fortemente relacionada às necessidades observadas no mercado de trabalho, com o risco de consistir em uma perspectiva acrítica, com um caráter adaptativo.

Em 2010, o CNE propôs novas mudanças, ao definir as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica a partir da Resolução N.º 4, de 13 de julho de 2010. Com isso, as diretrizes para a educação brasileira foram atualizadas, com novas concepções da formação escolar, compreensões distintas do que é a juventude e objetivos diferentes para o ensino formal no país. Com efeito, o documento determina que:

Art. 1º A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na convivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

Dessarte, as novas diretrizes representaram alterações expressivas no currículo escolar, bem como nos objetivos do ensino. Posteriormente, foi definida a Resolução N.º 2, de 30 de janeiro de 2012, com diretrizes para o ensino médio. É conveniente observar que essa instituição passou por transformações significativas, das quais podemos destacar como a mais proeminente a ampliação da parcela da população atendida. Se antes o acesso à educação formal era um privilégio reservado apenas a um grupo social restrito, as iniciativas públicas tornaram o ensino escolar cada vez mais acessível, consistindo em um direito a ser garantido pelo poder público, como fator necessário — mas não totalizante — ao pleno desenvolvimento.

Com a Emenda Constitucional N.º 59/2009, a educação básica passou a ser obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade.

Além disso, a lei previu a oferta de ensino para as pessoas que não realizaram as etapas escolares na idade certa. Nesse contexto, as reformas curriculares buscaram atender a públicos mais amplos, sendo esse um tema central nas Diretrizes de 2010. As proposições são parte do Plano Nacional de Educação (PNE) sancionado pela Lei n.º 10.172/2001. Percebe-se, desse modo, um novo olhar para a educação, bem como uma perspectiva diferente sobre esses sujeitos que são escolarizados. Apesar dessa tentativa, permanece a necessidade de se pensar sobre como essa instituição pode se adequar aos jovens recebidos e aos novos objetivos que se desenham em suas práticas. Isso porque ainda existem desafios importantes a serem observados no que se refere a essa etapa do ensino básico. Sobre o ensino médio, a lei em questão justifica que:

O número reduzido de matrículas no ensino médio – apenas cerca de 30,8% da população de 15 a 17 anos não se explica, entretanto, por desinteresse do Poder Público em atender à demanda, pois a oferta de vagas na 1ª série do ensino médio tem sido consistentemente superior ao número de egressos da 8ª série do ensino fundamental. A exclusão ao ensino médio deve-se às baixas taxas de conclusão do ensino fundamental, que, por sua vez, estão associadas à baixa qualidade daquele nível de ensino, da qual resultam elevados índices de repetência e evasão. O ensino médio convive, também, com alta seletividade interna. Se os alunos estão chegando em maior número a esse nível de ensino, os índices de conclusão nas últimas décadas sinalizam que há muito a ser feito. Na coorte 1970-73, 74% dos que iniciavam o ensino médio conseguiam concluí-lo na coorte 1977-80, este índice caiu para 50,8%; na de 1991-94, para 43,8%. Causas externas ao sistema educacional contribuem para que adolescentes e jovens se percam pelos caminhos da escolarização, agravadas por dificuldades da própria organização da escola e do processo ensino-aprendizagem. Os números do abandono e da repetência, apesar da melhoria dos últimos anos, ainda são bastante desfavoráveis.

A lei evidencia que os problemas enfrentados no ensino médio são multifatoriais e não estão encerrados nessa etapa da formação. O documento também indica possíveis desafios externos ao sistema educacional, que se agravam na organização da escola e no processo de ensino-aprendizagem. Porém, a lei não indica explicitamente quais são os impasses que afetam a juventude e qual o papel da educação para lidar com essas fragilidades.

Posteriormente, as Diretrizes Curriculares passaram por mais uma reformulação. Esta, teve caráter mais profundo, o que merece um olhar atento. A Resolução N.º 3, de 21 de novembro de 2018 atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, fazendo parte de um programa mais abrangente de reforma escolar. A partir da nova resolução, ficou determinado que:

Art. 1º A presente Resolução atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017. Parágrafo único. Estas Diretrizes aplicam-se a todas as formas e modalidades de ensino médio, complementadas, quando necessário, por diretrizes próprias. Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio.

Diferentemente das anteriores, a alteração de 2018 não deixa explícita a concepção educacional em seus objetivos. No entanto, podemos observar os princípios orientadores do ensino médio apresentados pela resolução, que permitem compreender mais sobre o

que propõe a reformulação. Desse modo, o art. 5º assim define no que tange os princípios específicos do ensino médio:

I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;

II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;

III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;

IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;

V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;

VI - sustentabilidade ambiental;

VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;

VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a

historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;

IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

Se considerarmos como marco a DCNEM de 1998, que oferece o primeiro documento doutrinário sobre o currículo do ensino médio, desde que a LDB em 1996 determinou como dever do Estado a progressiva extensão da obrigatoriedade da etapa, é possível perceber que no intervalo de 20 anos houve três diretrizes que alteram estruturalmente e profundamente o ensino, apresentando diferentes perspectivas sobre a educação, a juventude e o currículo escolar.

Por conseguinte, os objetivos do ensino médio não contam com uma determinação nacional, uma vez que demonstram estar sujeitos aos projetos de governo, que são pontuais e restritos, sem ter um programa claro que atravesse as mudanças de lideranças políticas. Assim sendo, as práticas escolares passam a ser suscetíveis aos interesses dos representantes políticos do momento, bem como às investidas da iniciativa privada na escola, que ganham mais espaço com o novo modelo.

Reforçamos nossa crença em um ensino médio que precisa de identidade própria, reconhecendo a importância das vivências que fazem parte dessa etapa da aprendizagem e, sobretudo, acolhendo, respeitando e potencializando as singularidades dos sujeitos que são escolarizados. As propostas de reformulação que se apresentam como novas são, na realidade, um resgate de velhas políticas que tornavam as vivências educativas mais restritas e segregadoras. Esses influxos do NEM serão explicitados na sequência.

O CONTEXTO E OS POSSÍVEIS IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PARA O JOVEM NA CONTEMPORANEIDADE

Como foi possível observar, a educação básica — e mais especificamente o ensino médio, que é a etapa que nos interessa observar — passou por mudanças intensas desde o seu surgimento no Brasil, com modificações curriculares e estruturais significativas desde a DCNEM de 1998. Tais alterações abrangeram os objetivos da educação, bem como a percepção do aluno e do seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a Resolução N.º 3, de 21 de novembro de 2018, que alterou as Diretrizes Curriculares para o ensino médio, é parte de um projeto de reformulação dessa etapa, iniciado

em 2007 com o programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial N.º 17, de 24 de abril de 2007 durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. O programa, posteriormente, foi convertido na Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece o Novo Ensino Médio. A reforma em questão demanda uma análise mais detida em função de sua expressividade e possíveis impactos nas vivências dos jovens que são escolarizados.

Inicialmente, o objetivo da mudança era instaurar e fomentar a educação integral para crianças e adolescentes nas redes estaduais e municipais de ensino, por meio de atividades sócio-educativas a serem realizadas no contraturno escolar. Com essa proposta, a jornada escolar passaria a ter um mínimo de 7 horas, tendo acrescentado ao currículo regular as atividades optativas dos seguintes macrocampos: “acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica”²⁶. O processo passou a ser implementado a partir da parceria com Comitês Metropolitanos, Regionais e Locais, que encorajaram a participação dos atores da educação, como gestores escolares, representantes das secretarias de educação, representantes das escolas, entre outros. Desse modo, a proposta era criar um programa sustentável, que relacionasse o subsídio do Estado e as experiências práticas das escolas. De acordo com o MEC:

As atividades tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas escolas e suas

26

BRASIL. Ministério da Educação. Saiba Mais: Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689#:~:text=0%20Programa%20Mais%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20criado,jornada%20escolar%20nas%20escolas%20p%C3%BAblicas%2C>. Acesso em: 19 jul. 2022.

respectivas redes de ensino. Em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos a partir dos seguintes critérios: escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes. Em 2011, aderiram ao Programa Mais Educação 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes. O processo de adesão, desde 2009, acontece por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC). Para o desenvolvimento de cada atividade, o governo federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, aquisição dos kits de materiais, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes. De acordo com as atividades escolhidas, as escolas beneficiárias também podem receber conjuntos de instrumentos para banda fanfarra, hip hop e rádio escolar, dentre outros, conforme Manual PDDE – Educação Integral²⁷.

A agenda do programa Mais Educação teve continuidade durante o governo de Dilma Rousseff, seguindo a cartilha iniciada por seu antecessor. Apesar disso, houve propostas de alterações e tensões com educadores, estudantes e pesquisadores da área.

Com a ascensão de Michel Temer à presidência após o processo de impeachment da presidente eleita, o programa passou por

27

BRASIL. Ministério da Educação. Saiba Mais: Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689#:~:text=0%20Programa%20Mais%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20criado,jornada%20escolar%20nas%20escolas%20p%C3%BAblicas%2C>. Acesso em: 19 jul. 2022.

mudanças significativas, assumindo novos objetivos. Em 2016, foi instituída a Medida Provisória 746, que prevê a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. Para tanto, foram realizadas alterações na LDB e na Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação — FUNDEB. A MP foi convertida na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Com isso, foi instituída a Reforma do Ensino Médio. O Programa Mais Educação passou a ser Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC n.º 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE n.º 17/2017 — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Sobre a recepção das investidas de alterações no ensino médio, cabe destacar que, ainda que a tensão tenha se intensificado com a MP 746, outros movimentos já haviam sido registrados em contrariedade às proposições anteriores, como o Projeto de Lei 6.840 de 2013 (BOUTIN; SILVA, 2018). Na ocasião da sua apresentação, entidades da educação, bem como pesquisadores, gestores escolares e professores reforçaram a necessidade de um amplo diálogo com a sociedade antes da aprovação da mudança, alertando para alguns equívocos observados no modelo. Como resultado, teve origem o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio:

O Movimento Nacional pelo Ensino Médio foi criado por dez entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos

Trabalhadores em Educação) e foi criado no início de 2014 com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei no 6.840/2013¹. Para esse fim empreendeu um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, além de criar uma petição pública. Destas ações resultou um Substitutivo por meio do qual, se não se logrou obter avanços, ao menos evitou-se o maior retrocesso²⁸.

O Movimento se posicionou contrariamente à implementação compulsória do novo modelo, defendendo consistir em uma violação do direito dos estudantes. O documento apresenta os principais pontos de discordância, como a obrigatoriedade da jornada integral de 7 horas, a restrição do ensino noturno para maiores de 17 anos e as opções formativas com ênfase na escolha dos estudantes e nas proposições dos temas transversais. A mobilização conquistou revisões no projeto original, retirando os aspectos indicados pelo grupo (BOUTIN; SILVA, 2018).

No entanto, a discussão voltou à tona em 2016, com a MP 746, que surpreendeu educadores e alunos por seu caráter impositivo. A Medida foi apresentada em um momento de instabilidade política, com o recente processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff e a assunção de Michel Temer ao cargo. Simultaneamente, tramitava a chamada Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n.º 241/2016 na Câmara dos Deputados, que correu no Senado Federal como PEC n.º 55/2016, propondo um Novo Regime Fiscal, ao definir um limite orçamentário anual com vigência para os próximos 20 anos. Com isso, os investimentos em Educação deveriam ser equivalentes ao exercício do ano anterior, corrigido pela variação do Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), o principal indicador da inflação no Brasil. Em 15 de dezembro de 2016 a PEC em questão

28

/in: ANPED. Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio - Não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-nao-ao-retrocesso-proposto-pelo>. Acesso em: 19 jul. 2022.

foi promulgada no Congresso Nacional, tornando-se a Emenda Constitucional n.º 95.

Esses acontecimentos motivaram manifestações entre educadores e estudantes, demonstrando o caráter compulsório das alterações, que ignoraram as diversas manifestações contrárias da comunidade acadêmica. Segundo Boutin e Silva (2018, p. 524):

A insatisfação e a revolta com as reformas do governo federal pós-impeachment fomentaram diversas manifestações organizadas pela comunidade acadêmica. Um exemplo bastante expressivo dessas manifestações foi o processo de ocupação de escolas por estudantes contrários a MP 746 e a PEC 241. Essas ocupações foram ainda mais acentuadas no estado do Paraná, devido ao descaso na gestão da educação pública por parte do governo Beto Richa. [...] Pressionados pelo movimento conservador de vários agentes sociais e pela rigidez do poder público, o movimento foi obrigado a cumprir as determinações judiciais que designaram a desocupação das escolas. Com a repressão aos movimentos sociais e sem diálogo ampliado com a comunidade acadêmica e com os demais setores da sociedade civil, a Medida Provisória foi aprovada na câmara dos deputados em dezembro de 2016.

Portanto, a despeito dos posicionamentos contrários explicitados pelos atores da educação, as propostas tiveram sua aprovação de maneira não dialógica. Apontava-se a característica antidemocrática da MP 746, bem como as discordâncias com relação ao seu conteúdo. Uma das críticas se direcionava à fragmentação do currículo a partir dos itinerários formativos, dando às redes de ensino a atribuição de definir os itinerários a serem cursados. Com isso, apesar de haver uma proposta de unificação da aprendizagem, entendeu-se que o novo currículo retiraria dos estudantes o direito ao acesso a uma base formativa comum, reforçando as desigualdades de aprendizagem. É proeminente a preocupação dos profissionais e das entidades em relação a quem será atribuída a responsabilidade por tais itinerários e como eles serão fundamentados. Com efeito,

o esvaziamento das áreas com o devido estatuto epistemológico, especialmente as ciências humanas, e o incentivo à formação profissionalizante reforçam a precarização do novo modelo. Ele apresenta semelhanças significativas com a Lei n.º 5.692/71, que realizou uma reforma educacional a partir de novas diretrizes e bases para o 1º e 2º graus do ensino durante o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, visando atender a educação esperada pelo mercado para a época. A referida lei propunha:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compartilha dos objetivos de unificação do currículo escolar a partir de um aporte obrigatório — que deve ser avaliado pelos exames de nível nacional, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Similarmente, o programa traz como proposta a flexibilização das aprendizagens a partir de uma parte diversificada nas diretrizes curriculares. Com efeito, a BNCC definiu que:

Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo que O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (BRASIL, p. 468).

Nesse contexto, os estudantes são tolhidos do direito de ter acesso aos conhecimentos que fazem parte da formação básica comum. Outrossim, é primordial ressaltar que a possibilidade de escolha pelo estudante deve estar encerrada nas alternativas oferecidas pela escola em que ele está matriculado, inviabilizando a autonomia para realizar as decisões conforme a sua afinidade, especialmente quando se trata da rede pública de ensino, em que os jovens e famílias devem se ajustar à oferta de vagas para cada localidade. A proposição desconsidera, ainda, as inflexões às quais o jovem está suscetível durante a sua trajetória, não oferecendo a ele uma base de conhecimentos amplos e plurais, que lhe permita tomar decisões conscientes na vida adulta e redirecionar as suas escolhas no curso de suas vivências. Assim sendo, o desenvolvimento do estudante de ensino médio pela perspectiva da Base assume um caráter utilitarista, destinado a atender as expectativas do mercado de trabalho em detrimento da sua formação integral, que demonstra ser a tônica do novo modelo. Sobre os itinerários formativos, a BNCC define que:

Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados (BRASIL, p. 477).

O ensino médio visto pela perspectiva fragmentada dos itinerários formativos e da concepção de um currículo flexível pode retomar modelos elitizados, em que apenas uma parcela dos estudantes tem acesso ao desenvolvimento focado em sua aprendizagem integral, enquanto os grupos mais vulneráveis ficam sujeitos a uma educação esvaziada e tecnicista. Assim, observa-se que:

Com relação aos itinerários formativos, que remetem as opções formativas do período ditatorial, apesar da propaganda que circula na mídia sobre a oportunidade de

escolha pelo jovem, o texto da lei deixa claro que esses itinerários estão à critério dos sistemas de ensino, e não do aluno (BOUTIN; SILVA, 2018, p. 529).

É majoritário reforçar também a precarização da atuação docente, diante de uma proposição que não apresenta clareza sobre a estrutura dos itinerários formativos, bem como à formação profissional necessária para lecionar tais unidades curriculares. Com isso, emerge a possibilidade de que qualquer pessoa com o chamado notório saber se torne docente no ensino médio, sendo reconhecida como professora. A Lei n.º 13.415/17 estabelece que:

profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36.

A determinação se demonstra contrária às demandas de educadores e pesquisadores da educação, que defendem a necessidade de a docência ser exercida por profissionais formados por cursos de formação de professores. A inclusão de pessoas com o chamado notório saber na função de professor ignora as bases críticas, bem como a existência de conhecimentos que são específicos da prática docente, que abrangem a compreensão do complexo processo de ensino-aprendizagem. Apresenta-se mais um elemento para a desprofissionalização dos professores, instituindo um projeto de ensino pautado na inserção no mercado de trabalho, e que aprofunda os problemas relativos ao preparo dos profissionais para o exercício da docência. A prerrogativa está na contramão das demais profissões, como as da área da saúde ou das engenharias, por exemplo, que não admitem trabalhadores sem a devida formação para o exercício das funções. Nesse contexto, o que justificaria a permissão a qualquer profissional liberal ou bacharel a exercer o ofício docente em áreas afins à sua experiência ou formação?

Ademais, ao analisar as definições das Diretrizes Curriculares e da BNCC, é possível perceber que quando ambas abordam o conceito de educação integral, dizem respeito apenas a uma escola de período integral, ou seja, com a carga horária ampliada e atividades no contraturno. Assim sendo, cabe reforçar a distinção entre a educação integral e a educação em tempo integral. Ainda que a base defenda uma educação integral, a proposta não cumpre o objetivo de potencializar as múltiplas possibilidades de ser no mundo dos estudantes. Ao contrário, as determinações presentes nos documentos esvaziam as disciplinas que contam com o estatuto epistemológico baseado no conhecimento científico acumulado pela humanidade, fragmentando as atividades em itinerários sem o devido respaldo, o que resulta em uma defasagem para a aprendizagem. Sobre esse conceito, Boutin e Silva (2018, p. 525) explicam:

É possível evidenciar dois polos, não só diferentes, mas também antagônicos, sobre o conceito de educação integral. No primeiro, encontram-se perspectivas que visam romper com o modelo de produção e organização social vigente. No segundo, entendido como expressão da concepção hegemônica, situam-se perspectivas que buscam manter e reformar a atual forma de sociabilidade.

A partir das contribuições das autoras, é possível perceber que a educação de tempo integral expressa pela reforma do ensino médio tem um caráter de correção das diferenças, a partir da uniformização entre os sujeitos. Nesse contexto, as aprendizagens objetivam conformar o estudante em um modelo esperado de aluno, cidadão e profissional, sujeito à agenda política e econômica em vigência. A partir dessa perspectiva, existe uma referência de aluno, de cidadão e de profissional a ser desenvolvida, que corresponde a uma negação da diferença e do dissenso. Rejeita-se a educação integral em seu sentido forte, que encoraja as potências do ser humano e suas múltiplas possibilidades de existência, elevando a sua consciência de si e do outro. Em vista disso, essa proposta educacional pautada em um modelo curricular que recusa a diferença e busca

uniformizar os modos de existir e de aprender também aprofunda as desigualdades no que se refere ao acesso e à infraestrutura para a aprendizagem. A esse respeito, o documento afirma que:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BNCC, p. 14).

Apesar das proposições, a existência de um currículo determinado em nível nacional, que se apresenta de forma prescritiva, reforça uma padronização que é contrária à autonomia, à multiplicidade e à liberdade. Similarmente, a perspectiva alicerçada em competências e habilidades enclausura a vivência escolar ao aspecto instrumental, cerceando as expressões plurais da integralidade dos sujeitos.

É pertinente destacar, ainda que brevemente, a inexistência de propostas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), desconsiderando a população que realiza a educação básica fora da idade regular.

Em resposta às proposições, ocorreram movimentos com a participação estudantil na tentativa de comunicação, demonstrando uma importante apropriação da educação em seu sentido de coisa pública. Como atores elementares do processo educativo, os jovens escolheram a escola como espaço para comunicar as suas demandas e posicionamentos. As manifestações movidas por alunos em posição contrária à MP 746 ocorreram posteriormente às mobilizações de 2015, em que os estudantes secundaristas se organizaram contra um programa de reestruturação das escolas pelo governo do Estado de São Paulo, movimento que ficou nacionalmente conhecido

como *Ocupação das Escolas* (SANTOS; SEGURADO, 2016). A ação política movida pelos jovens em seus espaços de aprendizagem foi importante para demonstrar a resistência às mudanças que se apresentaram com um teor impositivo, desconsiderando os sujeitos da educação.

No entanto, mesmo com a recepção contrária às propostas e a emergência de conflitos políticos significativos, haja vista o momento de instabilidade que o Brasil enfrentava, as medidas foram implementadas em caráter de urgência. Boutin e Silva (2018, p. 524) explicam que:

Já no início do ano de 2017, tramitando em caráter de urgência no senado, a aprovação da reforma do ensino médio foi uma das primeiras ações dos senadores na volta do recesso. Sem maiores impedimentos, a MP 746/2016 foi sancionada pelo presidente em exercício Michel Temer, no dia 16 de fevereiro de 2017 sob a Lei 13.415. De acordo com o site do Ministério da Educação a consolidação do Novo Ensino Médio depende da aprovação da Base Nacional Comum, encaminhada em abril para o Conselho Nacional de Educação.

Desse modo, a versão final da BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017. O documento para o ensino médio foi homologado pelo então ministro da Educação Rossieli Soares²⁹. Ele efetiva as expectativas curriculares, que deveriam entrar em vigor em todo o país. Com isso, a BNCC afirma o objetivo de assegurar aos estudantes o seu direito de aprendizagem e desenvolvimento. No documento, a Base se justifica da seguinte maneira:

Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio

29

/n: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Histórico. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%2020%20de%20dezembro%20de,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(CNE\)](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%2020%20de%20dezembro%20de,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(CNE).). Acesso em: 19 jul. 2022.

possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental. Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação (BRASIL, p. 5).

O texto da BNCC indica um documento elaborado a partir de amplo debate com a sociedade e os educadores, ainda que tenha sido alvo de manifestações e permanente discussão pela comunidade educacional, com sua aprovação frequentemente desencorajada. A proposta se sustenta em um objetivo de centralização de aprendizagens fundamentais para a educação básica, contemplando todas as etapas do ensino. Para isso, amplia o tempo de permanência dos alunos nas escolas, ao reorganizar o currículo para todas as etapas. Portanto, a BNCC é um projeto essencialmente curricular, que, segundo o Art. 35-A. da LDB, estabelece que

“A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação”³⁰.

Nesse contexto, é pertinente destacar que a proposta de reestruturar e reformar o ensino médio tem como princípio a modificação nos conteúdos das aulas, sem apresentar as faltas curriculares nas quais o programa se justifica. Isto é, o Novo Mais Educação sustenta a alteração da etapa no currículo escolar, ignorando o trabalho já realizado pelos educadores brasileiros com as metodologias e procedimentos desenvolvidos por cada área do saber. Por outro lado, a mencionada Emenda Constitucional n.º 95 limita os gastos com a educação tendo como base o exercício de 2017. Então, o cenário que se tem é uma proposta de implementação de um novo modelo, com ampliação de carga horária — que passa de 800 horas anuais para 1.400 horas anuais — e novos conteúdos no currículo, sem oferecer a infraestrutura necessária para tal objetivo. Para Boutin e Silva (2018, p. 7):

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Pnad, realizada em 2013 com resultados divulgados em 2014, mostrou que apenas 54% dos jovens concluem o ensino médio até os 19 anos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, s/d). Tratar esse dado alarmante como apenas falta de interesse, já que se tem considerado que o currículo do ensino médio não é atrativo ao jovem, é uma análise muito simplista do problema da evasão e a ampliação do tempo escolar pode vir a ser mais um agravante. Ampliar a carga horária sem ampliar a estrutura física das escolas e o número de profissionais da educação é ampliar a precariedade. Temos vivenciado há tempos em nosso país problemas emergenciais como falta de merenda escolar e de professores, além do espaço físico muitas vezes insatisfatório, e antes de resolver problemas básicos como este, e diante da PEC 241 que congela investimentos para

30

In: BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

educação, emergiu a proposta de um aumento significativo da carga horária diária para o ensino médio. Essa política parece desconhecer a realidade das escolas brasileiras e de seus educandos.

As medidas evidenciam uma divergência entre a proposta defendida e a aplicabilidade do novo modelo, especialmente se levarmos em consideração as escolas em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O documento apresenta a dualidade entre a regulação sobre os conteúdos escolares, com uma característica prescritiva, reforçada pela sua relação com os exames escolares, enquanto retira o direito dos estudantes de acesso aos conhecimentos básicos para a sua formação integral, que considera as múltiplas dimensões da sua existência. Com isso, é necessário observar se a reforma do ensino médio tem um caráter formativo ou conformativo. A moção apresenta uma tendência de rejeição à diversidade das vivências, culturas e necessidades de cada escola e seus atores. De acordo com Silva (2015, p. 375):

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, dado seu caráter norteador e menos prescritivo, já não seriam suficientemente definidoras e capazes de respeitar as diferenças regionais, culturais etc.?

A BNCC defende uma escola mais flexível para se adaptar às demandas individuais, mas em seu cerne reprime as diferenças e conforma todas as instituições em um modelo universalizante. Apesar de se apresentar como um caminho para mais flexibilidade às características de cada escola, as determinações são comunicadas de forma vertical e apresentam com rigidez uma lista de códigos e objetivos prescritos minuciosamente, que são fomentados pelas avaliações de desempenho. Os saberes escolares passam a ser pautados pela aplicabilidade prática, vinculada às necessidades do mercado de trabalho e à formação de mão de obra. Ao invés de terem percurso próprio de aprendizagem, os estudantes são submetidos a uma lista de competências consideradas válidas para toda a juventude. O documento doutrinário torna o conhecimento mais hermético e hierarquizado, se apresentando como a única possibilidade para o saber. Com isso, estudantes e educadores são tolhidos em suas possibilidades de se expressar e de ter a sua cultura acolhida pela escola. Pierre Lévy (1999) quando observou a eclosão da cibercultura já apontava a necessidade de uma reestruturação do processo de ensino-aprendizagem que caminhasse na contramão da hierarquização e da homogeneização dos conhecimentos. Para o filósofo:

Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar da representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimento emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva (LÉVY, 1999, p. 158).

Nesse contexto, é reforçada a educação baseada apenas no princípio da instrução, em que o professor é o único responsável por ensinar e o faz transmitindo os conhecimentos aos estudantes, que,

por sua vez, podem aplicá-lo na vida prática. Por outro lado, a educação vista de maneira mais ampla é aquela capaz de promover encontros e realizar transformações, entendendo que o professor não é o único educador em uma escola e que aprendizagem acontece não somente nos momentos de exposição de conteúdos. Michel Serres (1993) demonstra que quando a aprendizagem acontece, o próprio corpo se modifica, não sendo possível retomar a sua forma anterior. O filósofo aponta que:

O aprendizado consiste numa mestiçagem assim. Estranha e original, já misturando os genes de pai e mãe, a criança só evolui por novos cruzamentos; toda pedagogia recomeça o engendramento e o nascimento de uma criança; canhoto nato³¹, aprende a se servir da mão direita, permanece canhoto, renasce destro, na confluência dos dois sentidos; nascido gascão, ele assim permanece e se torna francês, de fato, mestiço, francês viaja e se faz espanhol, italiano, inglês ou alemão; esposa aprende a cultura deles, sua língua, ei-lo mestiço de quarta ou oitava geração, alma e corpo mesclados. Seu espírito se assemelha ao casaco furta-cor de Arlequim³². Isso vale tanto para adestrar o corpo quanto para instruí-lo (SERRES, 1993, p. 61).

A mestiçagem defendida para Serres é o lugar em que as diferenças se misturam e originam um terceiro, como uma intersecção que engendra o novo. Para que ela possa acontecer, é preciso que haja exposição e cruzamentos. Por essa concepção, a centralização do processo de ensino-aprendizagem em um currículo com pretensão de universalidade limita esse encontro e caminha em uma

31 Serres discorre sobre a sua experiência de canhoto nato que foi compelido a levar uma vida como destro. Assim, ele justifica que aprendeu a se orientar pelos dois lados e se utiliza da sua vivência para demonstrar a característica lateralizada da humanidade, que necessita de uma direção para se guiar.

32 Arlequim é um personagem central na obra *Filosofia Mestiça*, pois traz em seu corpo as marcas das suas experiências, transformado pelas vivências que acumulou. Seu casaco furta-cor revela dobras e a diversidade de cores, trazendo a multiplicidade em suas vestes.

direção de adestramento do corpo, impedindo-o de explorar toda a sua potencialidade.

Outro aspecto importante a ser analisado é a compreensão de autonomia apresentada pela Base, afinal, trata-se de uma das competências que ela pretende desenvolver nos estudantes. A abordagem do conceito demonstra consistir em um saber fazer não supervisionado, que permita o desenvolvimento de habilidades essenciais para a sua vida pessoal, profissional, intelectual e política (BNCC, p 465). Assim, mostra-se como uma competência que, em vez de libertar o sujeito para que ele criticamente elabore a si mesmo, em conjunto com a comunidade escolar, o instrumentaliza, ao esperar que ele atenda um modelo bem definido e estático de saber, de formas de se relacionar e de modos de aprendizagem. Simultaneamente, a proposta limita a autonomia dos educadores, ao padronizar os conteúdos escolares, impedindo a construção em conjunto de projetos mais adequados a cada escola.

Apesar de explicitar em suas propostas o olhar para as diferenças, o documento tem a pretensão de unificação, ou seja, de uniformização das práticas educativas dentro de um modelo que propõe a conformação da educação básica. Desse modo, uma reforma curricular que não é acompanhada da infraestrutura necessária para o desenvolvimento das práticas de forma organizada, sistematizada e dialógica, aprofunda as desigualdades, impedindo que escolas e regiões com menos recursos ofereçam todo o suporte necessário para um desenvolvimento integral dos seus estudantes. A reformulação da educação evidencia seu interesse mercadológico quando amplia a participação da iniciativa privada no ensino básico. A esse respeito, é relevante alertar que:

As parcerias com movimentos empresariais - como o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) - demonstram a venda do setor público e a interferência das empresas privadas nas decisões educacionais do país. Esse movimento foi patrocinado pela Fundação

Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas, como UMDIME, CONSED, INEP, UnB, entre outras instituições públicas. As instituições particulares foram várias, dentre elas o Banco Itaú, a Natura, Diversa, Cesgranrio e, principalmente, as que produzem os materiais didáticos: Fundação Santilana e Abrelivros, Instituto Ayrton Senna, Insper e Fundação Roberto Marinho. Todas essas instituições, públicas ou privadas, constituem um grupo hegemônico que representa um projeto educacional para todo o país (VASCONCELOS; MAGALHÃES; MARTINELLI, 2021, p. 7).

A participação extensiva do mercado na reforma escolar é um aspecto que merece atenção, afinal, uma das características da proposta é o ensino tecnicista, que visa preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Do mesmo modo, a reformulação escolar demanda novas aprendizagens pelos profissionais, bem como a reelaboração de materiais didáticos que sustentem as propostas pedagógicas apresentadas. Tal necessidade vem acompanhada da demanda por mais recursos que sustentem a jornada expandida. Observa-se que:

Com a ampliação do tempo também há a necessidade de ampliação do espaço físico, de material didático, de merenda escolar, de atividades diversificadas, de profissionais etc., ou seja, ampliar o tempo escolar é ampliar o projeto de escola. Neste sentido, a sociedade civil organizada, em especial o setor privado, muitas vezes através de suas fundações, vem sendo chamada a atender essas demandas que vão desde um projeto político pedagógico que contemple esses novos tempos, espaços e vivências, até a avaliação dos programas implantados (SILVA, 2016, p. 90).

Por conseguinte, as alterações no ensino médio que se anunciam ameaçam os direitos de aprendizagem dos jovens escolarizados. Similarmente, elas chamam a atenção por não dialogarem com a comunidade acadêmica e com os estudantes, desconsiderando as suas necessidades e expectativas explícitas nas manifestações

anteriormente mencionadas. Destacamos, ainda, o descompasso entre a proposta que se apresenta e os investimentos públicos que efetivamente serão disponibilizados para a concretização do programa. É salutar também observarmos como esse novo modelo lida com as juventudes e qual é o espaço da singularidade diante do currículo doutrinário que se apresenta, como forma de pensar a escola em consonância com os sujeitos que ela recebe.

Como um processo ainda em curso, que enfrenta diversas tensões, o NEM progrediu de maneira mais agressiva nas escolas brasileiras no ano de 2022, em decorrência da retomada das atividades presenciais nas escolas, após o período de ensino remoto consequente da pandemia de covid-19. No ano de 2023, quando Jair Messias Bolsonaro deixou o cargo de presidente do Brasil e Luís Inácio Lula da Silva assumiu o terceiro mandato como chefe do executivo, como resultado das eleições presidenciais do ano de 2022, surgiram novos movimentos de diversas frentes com a expectativa de diálogo com a comunidade acadêmica e escolar para a revogação do NEM e das alterações realizadas na Lei de Diretrizes e Bases e da Educação pela Lei 13.415/17. Além das manifestações mobilizadas por entidades de representação estudantil (UNE, UBES e ANPG), um diagnóstico dos problemas enfrentados na implementação das medidas impostas, seguido da indicação da necessidade de que as proposições sejam revistas/retomadas/revogadas, foi apresentado pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio³³.

Em função da complexidade das mudanças em curso por meio do NEM, que afetam drasticamente as vivências e aprendizagens dos estudantes, bem como o trabalho de professores — e até mesmo a compreensão de quem pode executar o ofício docente —, a agenda seguiu sendo alvo de mudanças e embates. Contudo,

33

Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. *Observatório do Ensino Médio*. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

pode-se observar os resultados da etapa inicial de implementação do que foi deliberado inicialmente. Nas palavras de Silva:

Sobre a regulamentação e elaboração de propostas nas esferas estaduais, o que as pesquisas revelam, em breve síntese, é que se produziu uma imensa diversificação na composição dos textos curriculares, de modo a termos hoje 27 “ensinos médios” pelo país. Há documentos com 200 páginas e há documentos com 900 páginas. Há estados em que foram criadas mais de 200 disciplinas eletivas e a maioria delas remetem a conteúdos de disciplinas convencionais, outras nem isso. A diversificação em si não seria o problema, desde que fosse assegurada uma sólida formação geral básica. Mas a reforma não o faz, haja vista a BNCC e a obrigatoriedade apenas de Língua Portuguesa e Matemática. O “Novo Ensino Médio” reduziu drasticamente a oferta de Sociologia, Filosofia, Artes, Biologia, Química e outras. E o que foi colocado no lugar? Qual o sentido e a finalidade de ensinar, na última etapa da educação básica, assuntos como aprender a fazer brigadeiros, cuidados pet e como fazer sabonetes? No Brasil, mais de 80% da matrícula no ensino médio está nas redes públicas. São jovens que têm sim o direito de sonhar com a Universidade e dado o elevado grau de seletividade, aprender essas quinquilharias em nada contribui, nem para prosseguir nos estudos, nem para ingressar em algum tipo de trabalho, propósito anunciado na reforma por meio da centralidade que adquiriu o “aprender a empreender”. Sem contar que, por ser educação básica, o ensino médio se destina à formação científica, ética e estética além do preparo para a vida futura (SILVA, 2023)³⁴.

A análise do que já foi executado para atender às exigências de cada estado demonstra o mencionado esvaziamento das matérias que formam a base de conhecimentos do ensino médio, para dar

34

SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma ou Revogação: Que fazer com o “Novo Ensino Médio”? 07 mar. 2023. ANPED. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/reforma-ou-revogacao-que-fazer-com-o-novo-ensino-medio-por-monica-ribeiro-da-silva-ufpr>. Acesso em: 16 mar. 2023.

lugar a aprendizagens que não contam com uma estrutura ou com rigor metodológico ou mesmo a pretensa aplicabilidade prática que justifique a sua presença nas escolas. Propôs-se reformar um currículo fruto dos saberes construídos pela humanidade e de estudos de educadores e acadêmicos, sem apontar as bases utilizadas para as afirmativas da sua insuficiência para atender aos propósitos da educação, substituindo-o por aprendizagens que não deixam claro como contribuem com o desenvolvimento desses jovens e que permitem a qualquer pessoa com notório saber a assunção do papel de docente. Sem o devido estatuto epistemológico, as matérias que adentram nas rotinas escolares estão sujeitas ao julgamento individual do educador responsável.

Isso não significa que não houvesse fragilidades nas práticas educativas anteriores à reforma ou mesmo que não houvesse a necessidade de mudanças. No entanto, as alterações em curso, em vez de solucionarem as dificuldades enfrentadas por educadores e educandos, visando tornar a escola mais justa, democrática e plural, aprofunda as desigualdades, enfraquece as aprendizagens e nega aos jovens o acesso aos conhecimentos básicos que possibilitem uma experiência rica no presente, bem como o direito de sonhar com um futuro com oportunidades diversas, como o ingresso em um ensino superior de qualidade.

Posteriormente, as críticas direcionadas ao Novo Ensino Médio resultaram em um processo de revisão da política educacional. Em 2023, o Ministério da Educação instituiu uma consulta pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, promovendo audiências, seminários, pesquisas e diálogos com estudantes, professores, gestores, pesquisadores e entidades da área da educação. Entre os principais desafios apontados estavam a fragmentação curricular, as dificuldades relacionadas à oferta dos itinerários formativos, as desigualdades entre as redes de ensino e o enfraquecimento da formação geral básica.

Como resultado desse processo, o governo federal encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei n.º 5.230/2023, propondo alterações na reforma instituída pela Lei n.º 13.415/2017. Após debates e modificações no texto legislativo, foi aprovada a Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024, que instituiu a Política Nacional de Ensino Médio e promoveu mudanças significativas na organização curricular da etapa. Entre elas, destaca-se a ampliação da carga horária da Formação Geral Básica para 2.400 horas no ensino médio regular, reduzindo o espaço anteriormente destinado aos itinerários formativos. A reformulação também reforçou a presença dos diferentes componentes curriculares vinculados às áreas do conhecimento, respondendo a parte das críticas relacionadas ao esvaziamento da formação comum.

As alterações posteriores evidenciam que os conflitos em torno do ensino médio extrapolam a organização curricular e expressam disputas mais amplas sobre os sentidos da escolarização, a formação integral dos estudantes, a relação entre educação e trabalho e as concepções de juventude que orientam as políticas públicas. Ainda que a reformulação de 2024 tenha buscado responder a parte das críticas apresentadas durante os primeiros anos de implementação da reforma, permanecem em debate questões relacionadas às desigualdades entre as redes de ensino, às condições concretas de oferta das mudanças propostas e à construção de uma identidade para o ensino médio que reconheça os sujeitos que frequentam a escola.

Acreditamos que qualquer deliberação a respeito da educação deve fazer ecoar as vozes das pessoas que vivenciam as suas rotinas: estudantes, professores, diretores e demais profissionais que atuam para que ela aconteça diariamente. Ademais, defendemos uma educação que respeite as experiências dos estudantes, que reconheça as suas singularidades e potencialize o coletivo, abrindo possibilidades para um presente abundante e um futuro com mais oportunidades, algo do qual, flagrantemente, a nova proposta do ensino médio, nos distancia ainda mais.

O NOVO ENSINO MÉDIO E A SINGULARIDADE DO JOVEM CONTEMPORÂNEO

O caminho percorrido até aqui reforça uma perspectiva da educação para e com os sujeitos que efetivamente fazem parte dela — os escolarizados —, na busca de identificar as idealizações direcionadas a eles. Então, como pensar em um modelo escolar sem que se tenha esses indivíduos como elemento estrutural de suas políticas? As juventudes que inundam as escolas da contemporaneidade carregam consigo uma multiplicidade de características, vivências e expectativas que tipificam o espaço escolar. Quando os referenciais curriculares cingem a expressão das singularidades, centralizando a aprendizagem em um currículo canonizado, bem como em um modelo de sujeito ideal, que compreende suas vivências enquanto aluno, cidadão e profissional, eles censuram essas mesmas singularidades dos jovens de serem reconhecidas pelas escolas. Isso não significa que elas deixem de estar ali, buscando formas de se manifestar.

A educação vista pela ótica utilitária, baseada em competências e na preparação para o futuro, deixa de lado a necessidade de fazer sentido no presente, no movimento demonstrado por Michel Serres (1993) de lançar-se para o novo e se deixar ser transformado por essa vivência. Ciente de que a população engendrada nas TDICs tem outra cabeça, outro corpo e outras formas de se relacionar, para convidá-las ao encontro com o diferente é preciso mergulhar em seu universo, ouvir as suas demandas e compreender as suas necessidades.

No contexto do Novo Ensino Médio, existe uma naturalização do aluno e das disposições que se espera dele, do mesmo modo que se apresentam as expectativas de quem ele se tornará, fortemente centradas na sua preparação para o trabalho, concebendo um

modelo limitado ao qual a comunidade escolar deve se conformar. Na esteira da desconsideração da singularidade do estudante e da diversidade que a escola acolhe, destacamos a coerção do trabalho docente, que deve se organizar para atender às determinações da BNCC, sendo também conformado a esse modelo predeterminado. Michel Serres entende a educação para além da perspectiva do conhecimento hermético que é transmitido por um docente, para abranger a multiplicidade que ela pode conter. Para o filósofo, a aprendizagem é um movimento e um encontro com a diferença.

Não se trata, especificamente, de tirarmos o lugar do professor em relação ao conhecimento, nem desses discursos muitas vezes vazios e genéricos de que é necessário formar a pessoa em geral, e não só instruí-la. Trata-se, sim, de considerar a educação no espaço da relação com a diferença. Nessa consideração, o professor como aquele que conduz e a educação como transformação da pessoa são apenas consequências de uma proposta primeira que se sobreleva: *a educação na diferença e nas multiplicidades*. Essa inversão do foco muda completamente o jogo da proposta ao retirá-la dos discursos vazios e genéricos que acabam sem sentido para os sujeitos da educação e o coloca, por sua vez, como resultado de uma concepção e uma ação mais concreta: *educar promovendo deslocamentos pelo contato com o diferente*, tirando das estabilidades, do já conhecido, isso podendo acontecer no âmbito da instrução, da relação com um novo saber, quanto no âmbito de outras experiências de contato com o mundo e com os outros. E ao professor cabe saber que o que modificou o seu aluno, que o que abriu esse novo mundo a ele, no qual ele se transforma, não foi precisamente o que ele, professor, sabe, mas foi o *impacto* do que ele sabe sobre esse aluno e, sobretudo, a forma e as circunstâncias com que esse aluno se encontrou com esse saber. E, por fim, como esse saber, essa informação, se mesclou com tudo aquilo que ele já trazia em si de experiências e de formação (SANTOS, 2020, p. 167-168, grifos da autora).



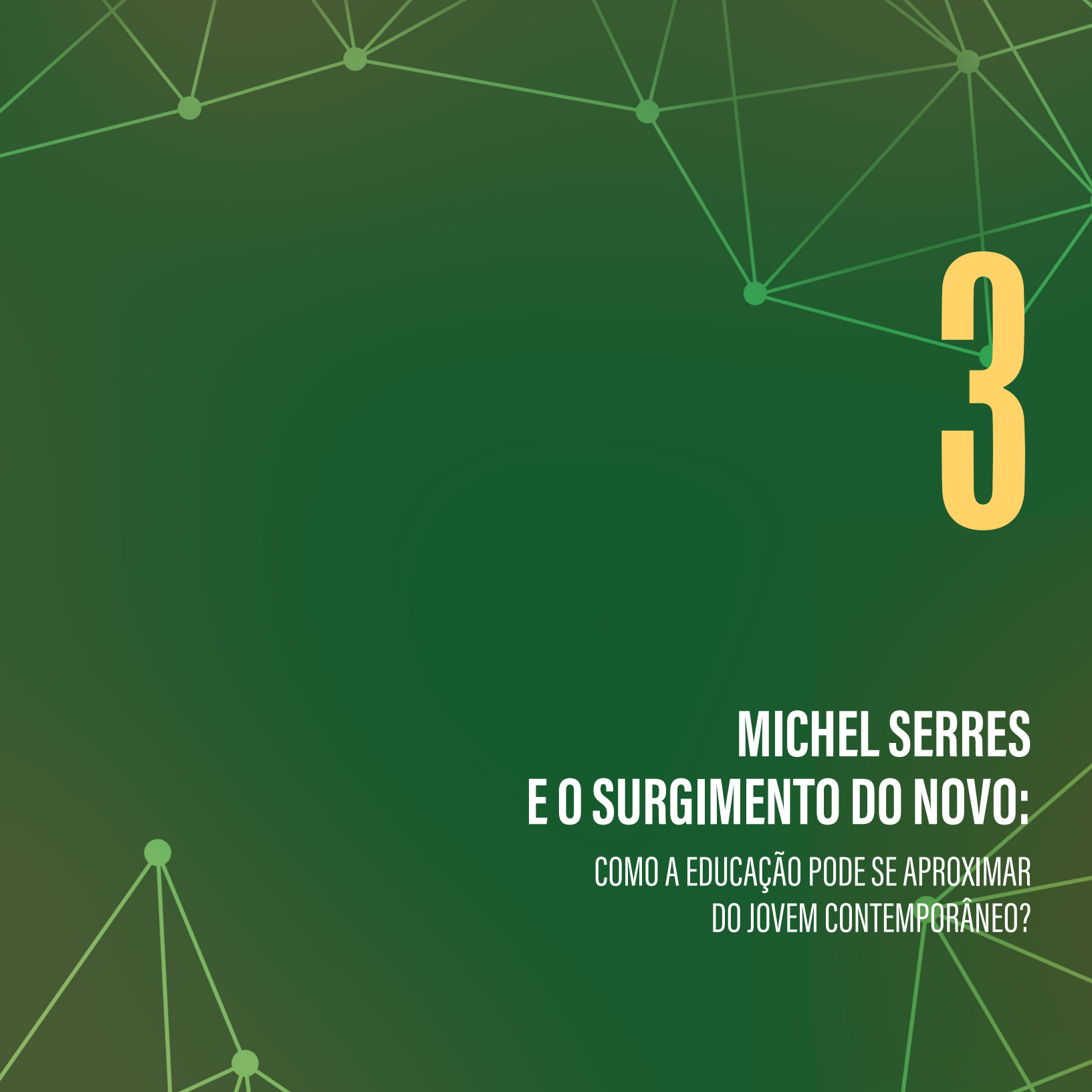
É pertinente ressaltar que quando falamos em abrir espaço a novos conhecimentos para além dos cânones da escola tradicional, isso não abrange as novas unidades curriculares que adentram as escolas por meio dos chamados itinerários formativos, uma vez que elas assumem um caráter instrumentalizador dos sujeitos, sem apresentarem respaldo epistemológico que justifique a sua presença nas instituições. Reforçamos ainda os prejuízos da redução na carga horária de matérias como Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes, o que retira dos estudantes o seu direito à aprendizagem, além de esvaziar o trabalho docente. Desse modo, a ampliação da jornada escolar determinada pelo NEM acarreta em uma fragmentação das aprendizagens, distribuídas em um currículo extenso e sem coesão, que ainda não se mostra conectado às necessidades dos jovens contemporâneos.

Isto posto, qual é o espaço da educação para o encontro com a diferença após a reforma do ensino médio, que tem como cerne da proposta curricular a determinação de conteúdos e habilidades nacionalmente válidas? Qual ainda seria a liberdade e a autonomia desse estudante, que já encontra traçado um projeto de quem ele deve ser antes mesmo da sua chegada à escola? Como as culturas e as singularidades juvenis poderão participar desta escola que segue uma cartilha prescritiva com pretensão de atender todo o país? O Novo Ensino Médio assume que o conhecimento pode ser transmitido de maneira uniforme, sendo assimilado por estudantes — enquanto aprendizes naturais — de forma homogênea. Tal visão ignora que a escola é um organismo vivo, constituído por seres humanos, que não podem ser enquadrados em uma base comum.

A ideia de educação enunciada por Michel Serres demonstra que na aprendizagem existe a necessidade de se abandonar a segurança, deixar para trás as estabilidades e partir em direção ao novo, sem nunca se fixar. É então, permitir que o mundo externo penetre na escola e a transforme, rompendo com a autocracia dos conhecimentos científicos para que eles se fundam com as vivências

e culturas que se revelam no espaço da educação. Isso não significa relegar a importância dos saberes científicos no processo de ensino-aprendizagem, mas considerar a riqueza da convivência desses conhecimentos com outros saberes que coexistem nos espaços de formação humana. Nesse contexto, reafirmamos a crença em uma educação para a vida, para a liberdade e para o cultivo de si, em que os estudantes sejam reconhecidos enquanto sujeitos — substantivos — e não como instrumentos para atender as expectativas externas, tal como o sucesso em avaliações de desempenho.

Entendemos o ensino médio não como uma etapa preparatória para o ingresso no mercado de trabalho ou no ensino superior, mas como uma etapa de encontros e transformações que potencializam os sujeitos. Essa educação não encontra espaço na Base, que mobiliza mecanismos de controle de discentes e docentes. Onde ela se encontraria então? Esta é uma das questões para a qual gostaríamos de trazer apontamentos neste livro.



3

**MICHEL SERRES
E O SURGIMENTO DO NOVO:**

COMO A EDUCAÇÃO PODE SE APROXIMAR
DO JOVEM CONTEMPORÂNEO?

Este capítulo tem como objetivo buscar na filosofia de Michel Serres as conexões com o campo da educação, a fim de iluminar a compreensão a respeito da singularidade dos indivíduos e de como ela se manifesta nas suas vivências escolares. Pretendemos adensar as reflexões em relação ao que já foi debatido até aqui, a partir de uma problematização sobre o novo humano e a contemporaneidade.

Em virtude desse propósito, apresentaremos um aprofundamento da visão do jovem contemporâneo, a partir da personagem *Polegarzinha* e da ideia de um novo ser humano que é gerado a partir das intensas transformações da humanidade, em confronto com instituições sólidas e permanentes — como a escola. De acordo com o nosso entendimento, essa reflexão é fundamental para a aproximação que buscamos das singularidades do jovem contemporâneo, engendrado neste novo tempo, de suas necessidades e de como essas características repercutem hoje nas suas formas de aprendizagem.

Posteriormente, lançaremos um olhar para essa população de jovens em suas relações manifestas a todo momento nas escolas, entendendo o seu processo de aprendizagem pelo olhar de um lugar mestiço. Com esse percurso, pretendemos enaltecer a educação para a diferença e o dissenso, reconhecendo as suas potências para a contemporaneidade.

QUEM É A POLEGARZINHA QUE SE REVELA NAS ESCOLAS E COMO ACONTECE O SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM?

No percurso deste livro, foi marcante a compreensão de que os jovens contemporâneos são sujeitos com características próprias, distintas de seus antepassados ou mesmo entre si. Assim,



ressaltamos o equívoco de contê-los em um molde anacrônico do que é ser aluno. No entanto, para pensarmos a relação temporal na filosofia de Michel Serres, primeiramente é importante destacar que esse aspecto não segue o tradicional modelo cronológico, em que as distâncias são orientadas linearmente e medidas por recursos como relógios e calendários. Isso significa que, em sua concepção, o tempo não se desenrola em uma progressão, bem como ideias e eventos mais afastados cronologicamente não representam a obsolescência ou a superação de pensamentos. Michel Serres explica que (1999, p. 79) “a teoria clássica é a da linha, contínua e entrecortada, enquanto a minha seria mais caótica. O tempo escoia de maneira extraordinariamente complexa, inesperada, complicada...” Assim, segundo a lógica de progresso, estaríamos sempre em uma posição de superioridade em relação aos nossos antepassados, no melhor estágio de desenvolvimento de potencialidades. Nesse sentido, as ideias, teorias e organização social de hoje seriam necessariamente melhores do que as do passado. Serres (1999, p. 67-68) pondera que:

Assim como, no espaço, nós nos situamos no centro, no umbigo das coisas e do universo, assim, para o tempo, pelo progresso, estamos sempre no cume, na ponta, na extrema perfeição do desenvolvimento. Assim, sempre temos razão, pelos simples, banal e ingênuo motivo de vivermos no momento presente. A curva que traça a ideia de progresso parece-me portanto desenhar ou projetar no tempo a vaidade, a fatuidade expressa no espaço pela posição central. Em vez de habitar no centro ou no meio do mundo, habitamos no cume, no ápice, no melhor da verdade.

Com isso, Serres demonstra que o momento presente não representa necessariamente o melhor de todos os mundos possíveis, mas uma intrincada relação de temporalidades que se mesclam. A medição não é suficiente para conter esse tempo caótico, em que as distâncias são fluidas. O filósofo então apresenta um tempo topológico, que é dobrado, torcido, deformado, no qual as distâncias não se definem a partir do afastamento ou da aproximação medidas pela



cronologia, mensurável objetivamente. Isso significa que objetos, ideias, circunstâncias distantes pela linha progressiva podem estar temporalmente próximas, enquanto que elementos cronologicamente adjuntos podem se encontrar distantes no tempo serresiano. Nas palavras do pensador (SERRES, 1999, p. 83) "*confunde-se, em geral, o tempo e a medida do tempo, isto é, uma métrica com uma reta*" (grifos do autor). Portanto, esse tempo que é fluido, suave e que se desdobra sem seguir uma regra de medida, faz com que os seres humanos vivam simultaneamente diferentes temporalidades, como um acontecimento sempre inédito.

Compreender a concepção serresiana de tempo é basilar para situarmos a personagem Polegarzinha, que anuncia as potências do jovem contemporâneo. Isso porque, ela não representa a coletividade de uma geração, como uma tentativa de definir quem é esse jovem em sua universalidade, mas as novidades e rupturas que determinados acontecimentos da humanidade engendraram e que se refletem na existência individual. Desse modo, a população Polegarzinha não está circunscrita apenas na concepção etária, já que a temporalidade que atravessa os indivíduos não segue uma definição hermética baseada no ano do seu nascimento. Pessoas nascidas no século XXI podem manifestar ideias enraizadas em seus antepassados, do mesmo modo que aqueles que se situam cronologicamente em gerações anteriores podem demonstrar maior abertura às novidades que a contemporaneidade representa. Com efeito, o contemporâneo em Michel Serres não é simplesmente o momento presente, em que o tempo é fracionado e organizado metodicamente. Santos explica:

Para ele, qualquer objeto, acontecimento, fato etc. que tomarmos sobre essa ótica do contemporâneo só o é, na verdade, na sua montagem ou remontagem, em seu conjunto, na forma que ele assume naquele momento. Mas se o desmontarmos, veremos que suas diversas partes, seus elementos constituintes, remontam às diferentes épocas. Ele cita o tempo do automóvel: "pode-se datá-lo peça por

peça: tal órgão foi inventado no início do século, outro há dez anos e o ciclo de Carnot tem quase duzentos anos. Sem contar que a roda remonta ao neolítico” (SERRES, 1999, p. 64). A novidade, então, é apenas o conjunto, ou até mesmo a futilidade da publicidade (SANTOS, 2020, p. 45).

Assim, observamos que o filósofo não pretende com a Polegarzinha encerrar a juventude contemporânea em um perfil generalista. Michel Serres nos conduz a uma aproximação com a população que emerge, engendrada em um mundo marcado pelas novidades recentes da humanidade, com marcantes diferenças em relação aos seus pais, avós e educadores. Esse jovem, que tem a sua representação na personagem Polegarzinha, elaborou novas formas de se relacionar, de conhecer e mesmo de existir. Serres (2017) demonstra que a partir das tecnologias suaves, que conseguem se espalhar mais facilmente e realizar mudanças intensas, a humanidade se transformou, ainda que as instituições não tenham sido capazes de acompanhar tal movimento.

É salutar destacar a presença recorrente de personagens na filosofia de Michel Serres, traço que integra o seu estilo particular de elaboração teórica. A sua escrita com características literárias amplia o alcance dos textos, chegando a leitores menos familiarizados com as obras filosóficas. Trata-se de um fator que gera uma aproximação importante para se superar o temor dos textos técnicos, direcionados apenas ao público especialista. Segundo Serres (1999, p. 35), “o vocabulário ultratécnico engendra o medo e a exclusão”. O filósofo demonstra então uma tentativa de desvio do pensamento hermético, que impõe barreiras de leitura com a finalidade de selecionar o leitor.

Porém, mais do que um recurso para criar pontes entre filósofo e leitor, as personagens criados por Serres contam com funções importantes na articulação de seu pensamento. Cada um deles carrega em si elementos de uma cultura comum, representando a multiplicidade a partir de um singular. Eles “não correspondem a nenhuma pessoa particular existente, mesmo que se emprestem

algumas características de uma ou outra, ou que se encarnam milhares ou milhões de outros” (SERRES, 2014, p. 17). Efetivamente, as personagens “não são reais, elas são *mais que reais*, elas são virtuais” (SERRES, 2014, p. 17) (grifo do autor). Esses virtuais são conceitos filosóficos que apresentam acontecimentos observados por Michel Serres, de maneira dialógica. É nesse sentido que a Polegarzinha singulariza os acontecimentos da população anunciada pelo filósofo, estabelecendo conexões, desafios e aspirações que emergem com as novidades destacadas pelo autor. Mas a Polegarzinha não está só, ela se liga a outras personagens do filósofo, que dão ao seu pensamento uma característica de legião. Ainda sobre as personagens serresianas, destaca-se que:

[...] Ele inventa personagens que são, de acordo com ele, ao mesmo tempo individuais, específicos e genéricos (Serres, 2014). Individuais porque podem ser um, ou qualquer um dentre as pessoas comuns. Genéricos porque eles apresentam toda uma espécie, uma população, como *Polegarzinha*, por exemplo, que pode ser toda e qualquer garota atualmente, que traz seu celular constantemente consigo. Na verdade, eles são operadores que permitem que se passe do banal para o universal. Por isso, na maior parte dos casos, Serres cria personagens minúsculos, banais na intenção justamente de evidenciar o momento em que o mínimo é capaz de passar à escala do universal. Esse mínimo é como o branco em sua filosofia. O branco compreendido como aquilo que não é nada, mas ao mesmo tempo é a soma de todas as cores possíveis. Nada e tudo ao mesmo tempo, como Arlequim e Pierrô. Da mesma forma, ele remete essa concepção à ideia do goleiro, que, esperando a chegada da bola, assume uma posição que lhe permite se lançar em todas as outras posições possíveis (SANTOS, 2020, p. 53).

Desse modo, os personagens são potências, que, sendo nada podem conter o todo das possibilidades. Assim, a Polegarzinha é um virtual que nos ajuda a criar uma aproximação com essa nova população de jovens, sem com isso delimitar as suas características,



sentimentos e potências. A Polegarzinha vive as novidades que emergem na contemporaneidade, assim como novos desafios, que se anunciaram — entre outros fatores — a partir da ubiquidade do digital. Ela foi engendrada em um mundo novo, com importantes rupturas históricas. Suas relações, suas vizinhanças, sua forma de existir e se comunicar nesse mundo assumem novos traços, inéditos em nossa história. Michel Serres aborda em *Polegarzinha* (2013) e destrincha em *Tempo de Crise* (2017) seis acontecimentos que transformaram a humanidade entre o século XX e o início do século XXI. Elas abrangem a agricultura, a saúde, os transportes, a demografia, as conexões e os conflitos. Com isso, exibe-se uma tensão entre as tecnologias duras e as suaves, destacada por Serres (2016). O filósofo explica que, ainda que as ciências duras sejam superestimadas, as suaves apresentam impactos mais significativos, uma vez que são capazes de se tornar ubíquas, contando com a participação da própria humanidade.

A Polegarzinha, diferentemente de seus antepassados, “nunca viu um bezerro, uma vaca, um porco, uma ninhada (SERRES, 2013, p. 13)”. Essa jovem tem outra relação com a natureza, podendo se preocupar com os desafios ambientais que se aprofundam a cada dia apenas a partir das informações que recebe pelos meios de comunicação. A transformação na agricultura que possibilitou a urbanização da humanidade também permitiu à Polegarzinha uma vida afastada da terra, ainda que a sua sobrevivência permaneça em uma relação de dependência com ela.

As mudanças na saúde concederam à Polegarzinha o poder de aliviar as suas dores e curar grande parte das patologias que poderiam afligi-la. Citando o cirurgião René Leriche, Serres considera “a saúde como silêncio dos órgãos; o que provava que, ao serem ouvidos, eles emitiam, sobretudo o som do sofrimento” (Serres, 2017, p. 21). Em certa medida, esse novo jovem pode até exercer algum controle sobre a morte, com uma expectativa de vida maior em relação às gerações passadas e a capacidade de, através

de seus hábitos, afastá-la ou aproximá-la. Com maior expectativa de vida, as relações também se renovam, afinal, como jurar amor eterno se atualmente a vida tende a ser mais longa do que quando a ideia do casamento teve origem?

Os avanços nos transportes transformaram as vizinhanças da Polegarzinha. Ela tem à sua disposição a possibilidade de se deslocar para qualquer lugar do mundo. Do mesmo modo, os transportes de produtos, alimentos, animais etc. são corriqueiros na contemporaneidade, permitindo às novas gerações o acesso a elementos das mais diversas culturas.

Serres (2016) destaca que a humanidade segue se multiplicando, com saltos demográficos significativos. Assim, para o jovem contemporâneo “a vida física não é mais a mesma nem a população em número, tendo a demografia saltado bruscamente no decorrer do tempo de uma vida humana, de dois para sete bilhões de seres humanos. Ele habita um mundo muito povoado (SERRES, 2013, p. 14)”. Em 15 de novembro de 2022 a Organização das Nações Unidas (ONU) anunciou que a população mundial estava prestes a atingir a marca de 8 bilhões de pessoas e a projeção é chegar a 9 bilhões de pessoas em 2037³⁵, indicando que continuamos a nos multiplicar de maneira vertiginosa.

Dentre as transformações históricas que atravessaram a humanidade em um curto período, as conexões assumem um lugar de destaque. Isso porque as novas vizinhanças vão além dos transportes que permitem estar fisicamente presente nos mais diversos locais, já que a virtualidade das relações afeta os espaços de proximidade. Polegarzinhas e Polegarzinhos, “por celular, têm acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam, então, por um espaço topológico de aproximações,

35

Nações Unidas. População mundial atinge 8 bilhões de pessoas. *Onu News*. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/11/1805342>. Acesso em: 24 maio 2023.

enquanto nós vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias (SERRES, 2013, p. 19)". Dessa maneira, é possível habitar o mundo virtual, com endereços que não se limitam ao local de residência. O novo jovem, engendrado em meio às tecnologias digitais da informação e comunicação não é apenas um receptor passivo de informações, tampouco pode prosperar sobre ele o modelo de educação bancária — no qual se depositam saberes e técnicas em uma cabeça que só tem como atribuição a assimilar e reproduzir. Na contemporaneidade, o saber se torna menos concentrado, de maneira que os indivíduos podem tomar para si o poder de serem comunicadores, inventores, produtores de saber. Essa nova organização difusa do pensamento oferece potencialidades, uma vez que dá aos sujeitos a possibilidade de protagonismo, de criação e de ampliação do alcance de suas ideias, enquanto recebem uma multiplicidade de perspectivas sobre o mundo e sobre o ser humano. Por outro lado, pensamento conceitual e complexo cultivado historicamente e que é tão caro para a filosofia entra em risco. Sobre a abstração, Serres nos diz:

Ainda precisamos dela? Nossas máquinas correm tão rápidas que podem contar indefinidamente para o particular e parar na originalidade. Se a imagem da luz servir ainda para ilustrar, por assim dizer, o conhecimento, nossos antepassados ficavam com a claridade, enquanto optamos pela velocidade. O motor de busca pode, eventualmente, substituir a abstração (SERRES, 2013, p. 55).

Sem assumir uma postura fatalista diante da novidade apresentada pelo filósofo, observamos que o novo desenho para o saber que emerge na contemporaneidade demanda uma disposição para se estabelecer pontes com os jovens que habitam esses espaços de pensamento. Consideramos importante compreender que na contemporaneidade predomina o saber difuso, em oposição às concentrações que foram historicamente cultivadas, em especial pelas áreas da educação e da filosofia. Apresenta-se, portanto, um desafio elementar para ambas as áreas — se entendermos que elas

pretendem afetar a população Polegarzinha —, que é se impregnar através dos sujeitos na contemporaneidade, sem prejuízo ao pensamento complexo, que demanda tempo, dedicação e objeção às simplificações. Nesse novo jogo do ensino, em que os saberes não estão mais concentrados nos educadores, é salutar que esses profissionais assumam o compromisso de acolher os jovens para que lidem com a profusão de informações às quais eles são submetidos o tempo todo, de maneira que eles sejam capazes de extrair delas o conhecimento necessário para a sua formação.

Não se pode ignorar também que a possibilidade que os meios digitais oferecem a todas as pessoas de serem comunicadoras de saberes amplia a difusão de informações distorcidas, que podem ter consequências graves, como diversas vezes já registrado em nossa história. Similarmente, os sujeitos circundados pelo excesso de vozes que ecoam no meio digital ficam suscetíveis a influências com as quais precisam estar preparados para lidar. São alguns dos desafios que não surgem na contemporaneidade, afinal, fazem parte da trajetória da humanidade, porém, se aprofundam com o alcance e a intensidade viabilizados pelas TDICs.

Do mesmo modo, é basilar destacar a desigualdade no que se refere ao acesso aos recursos digitais, afinal, nem todo jovem brasileiro nos dias de hoje tem à sua disposição as condições necessárias para vivenciar essa novidade. Segundo uma pesquisa divulgada em 2025 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios³⁶, em 2024, 93,5% dos lares brasileiros contavam com acesso à internet — 74,9 milhões. O número representa um aumento de 1,1 ponto percentual em relação a 2023, mas ainda demonstra que uma parcela significativa da população brasileira não tem o digital à sua disposição. Assim, a privação das TDICs experienciada por essa parcela de

36

AGÊNCIA IBGE. *Internet chega a 74,9 milhões de domicílios do país em 2024*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44031-internet-chega-a-74-9-milhoes-de-domicilios-do-pais-em-2024>. Acesso em: 11 jun. 2026.

Polegarzinhas amputadas representa uma nova fenda na educação, agravando as desigualdades já historicamente existentes no Brasil. Esse fator ganha relevância e consequências ainda mais graves quando o mundo precisa lidar com a pandemia de covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde em 2020, que teve como principal medida de controle o distanciamento social, resultando no ensino remoto como uma alternativa para a manutenção das atividades escolares. Com isso, os jovens privados do acesso à internet sentiram de maneira mais severa o desamparo e os seus efeitos, que repercutiram em dados preocupantes no que se refere à reprovação e ao abandono escolar.

Diante de um momento de transformação, nos encontramos imersos em instabilidades que evocam a necessidade da invenção de novos caminhos. Com as mudanças na humanidade causadas pelos acontecimentos que Serres destaca, nos recusamos a defender a continuidade do que já foi instituído e se mostra como um lugar seguro, porém, que já não nos serve. A nova disposição da informação retira o privilégio de acesso de uma pequena parcela da população, fazendo com que ela esteja aí o tempo todo, fácil de ser acessada — apesar da mencionada desigualdade que ainda priva parte das pessoas da experiência desses recursos.

Nesse contexto, entender que a contemporaneidade demole a organização do pensamento, estilhaçando-o por toda parte, é importante para então pensarmos como os educadores podem transitar entre esses escombros, reelaborando o seu ofício perante a uma realidade nova e caótica.

Por fim, Michel Serres (2017) destaca a mudança nos conflitos como um dos grandes acontecimentos da humanidade recente. Esse posicionamento é marcado pela Segunda Guerra Mundial, em que o poder bélico se mostrou mais letal aos seres humanos do que a natureza. No entanto, podemos acrescentar que com as

transformações advindas também pelas tecnologias suaves, os conflitos e as disputas assumem novos contornos, menos ostensivos, mas também com grande capacidade de aniquilação. A comunicação em tempo real e a possibilidade da participação virtual de civis gera novas configurações aos conflitos, com impactos sociais e culturais atrelados às guerras contemporâneas. Os conflitos tecnológicos se concentram no poder de sociedades dominantes, que se valem não apenas da força nuclear, mas do potencial de despertar terror ao redor do globo por conta dessa força. Nas palavras de Castells:

O terrorismo potencial nuclear, químico e bacteriológico, bem como massacres indiscriminados e tomadas de reféns, tendo a mídia como foco de atenção, provavelmente se tornarão as expressões dos conflitos armados nas sociedades desenvolvidas. No entanto, até esses atos violentos, suscetíveis de afetar a psique de todos, são vivenciados como instantes descontínuos no curso da normalidade pacífica. Com isso, há um contraste surpreendente com a generalização da violência provocada pelo Estado em boa parte do planeta. As guerras instantâneas e sua temporalidade tecnologicamente induzida são atributo das sociedades informacionais, mas, a exemplo de outras dimensões da nova temporalidade, caracterizam as formas de dominação do novo sistema, a ponto de excluir os países e acontecimentos não centrais para a lógica dominante emergente (2016, p. 540).

Dessa forma, fica evidente que os conflitos são remodelados na sociedade informacional, se impregnando no cotidiano das pessoas pelo mundo, ao mesmo tempo que se diluem, perdendo a forma. Com isso, é possível conviver em uma humanidade em confronto constante, enquanto a vida segue seu curso de normalidade. Para uma parte da sociedade contemporânea, existe uma escolha de vivenciar as tensões dos choques de interesses entre as populações globais, ou desviar o foco para outro tema, a partir da simples seleção das mídias que deseja consumir.

Em conjunto, os acontecimentos apresentados por Michel Serres em *Tempo de Crise* (2017) e reforçados em *Polegarzinha* (2013)³⁷ evidenciam transformações significativas que distinguem essa população de seus antepassados. Revelam-se novas formas de se relacionar, de conhecer e de habitar o mundo, que precisam ser compreendidas por aqueles que pretendem educar Polegarzinhas e Polegarzinhos. Serres (2013, p. 17-18) explica que os novos jovens “são formatados pela mídia, propagada por adultos que meticulosamente destruíram a faculdade de atenção deles, reduzindo as imagens a 7 segundos e o tempo de resposta às perguntas à 15 — são números oficiais”. Diante desse cenário, a forma de se educar esse jovem também precisa ser renovada, tarefa que prevê possibilidades e desafios. O filósofo indica que:

Nós, adultos, transformamos a nossa sociedade do espetáculo em sociedade pedagógica, cuja concorrência esmagadora, orgulhosamente inculta, ofusca a escola e a universidade. Pelo tempo de exposição de que dispõe, pelo poder de sedução e pela importância que tem, a mídia assumiu a função do ensino. Criticados, menosprezados, vilipendiados, já que pobres e discretos, apesar de concentrarem o recorde mundial dos Prêmios Nobel recentes e das medalhas Fields, tendo em vista o número da população, nossos professores se tornaram os menos ouvidos dentro desse sistema instituidor dominante, rico e ruidoso (SERRES, 2013, p. 18-19).

Portanto, esses novos sujeitos, frutos das diversas transformações da humanidade, apresentam outras formas de aprender que não aquelas já consolidadas pelos dispositivos originários. Como, então, insistir no modelo canonizado de escolarização, que já não condiz com essa nova população que transita nas escolas diariamente? Mesmo que consideremos a educação pela perspectiva do mundo do trabalho, que frequentemente fundamenta as decisões

37

A obra *Tempo de Crise* foi lançada originalmente em francês em 2009, ao passo que a *Polegarzinha* foi lançada em 2012. As datas utilizadas nas referências são relativas às traduções para o português.

nesse campo, esta também não se sustenta se ponderarmos que os jovens contemporâneos encontrarão um panorama de profissões significativamente distinto de seus antepassados. O digital invade também o mercado, transformando o trabalho e demandando dos sujeitos novas formas de responder aos desafios — que também são outros. Nas palavras de Serres, (2013, p. 21) “a Polegarzinha e seu companheiro não se dirigirão mais aos mesmos trabalhos. A língua mudou, o trabalho se transformou”.

Desse modo, persistir nesses dispositivos, desprezando o fato de que esses sujeitos representam também uma nova realidade, pode ampliar os obstáculos no que se refere às relações entre educadores e educandos. Acreditamos na importância de se reconhecer os sujeitos reais que a escola recebe, destituídos de modelos ideais concebidos em um outro contexto e com finalidades distintas. Para Michel Serres:

Na extremidade dessa fenda, temos jovens aos quais pretendemos ensinar, em estruturas que datam de uma época que eles não reconhecem mais: prédios, pátios de recreio, salas de aula, auditórios universitários, campus, bibliotecas, laboratórios, os próprios saberes... estruturas que datam, dizia eu, de uma época e adaptadas a um tempo em que os seres humanos e o mundo eram algo que não são mais (SERRES, 2013, p. 24).

Com a Polegarzinha se manifesta também o indivíduo. Os seres humanos, historicamente marcados pela coletividade e pelo reconhecimento da própria identidade a partir de seus grupos de pertencimento, se desintegrou e passou então a ser indivíduo. Essa é uma ruptura que gera novas maneiras de ser e estar no mundo, confrontando os caminhos seguros fundamentados nas tradições e nas instituições que permitiram a organização social que temos nos dias de hoje. Esta perspectiva confronta o ideal de homogeneização determinado pelo ofício discente, em que a escola busca acomodar todas as singularidades dos sujeitos ao modelo universalizante que

garante os bons resultados. Isso não significa uma negação à coletividade, que tem papel importante para a educação e também para a vivência subjetiva, mas faz despontar uma nova perspectiva para os grupos, que considera a diferença como elemento primordial. Michel Serres explica:

O indivíduo não sabe mais viver em casal e se divorcia; não sabe mais se manter em sala de aula e se mexe e conversa; não reza mais na igreja. No ano passado, nossos jogadores de futebol não souberam construir equipe³⁸, e nossos políticos ainda sabem construir um partido plausível ou formar um governo estável? Por todo lugar se diz sobre o fim das ideologias, mas são as filiações que as criavam que se desfizeram (SERRES, 2013, p. 23).

As nossas instituições, que foram estabelecidas para um momento em que a humanidade assumia características, desejos e necessidades distintos daqueles que são manifestados na contemporaneidade, precisam então reconhecer esses sujeitos e encontrar maneiras de melhor servi-los, assumindo, com isso, que as instituições devem servir aos seres humanos e não o contrário. No entanto, como indivíduo não devemos entender a Polegarzinha como um sujeito ocluso e acabado, uma vez que não tendo a sua existência social condicionada aos grupos e aos juramentos de eternidade, a Polegarzinha pode então ser fluida e estar em toda parte. Michel Serres (2013, p. 23) nos mostra que esse indivíduo que acaba de nascer pode ser, então, uma boa notícia. A despeito da desconfiança que tende a surgir diante das transformações que afetam as estruturas já consideradas como sólidas e permanentes, o indivíduo que eclode é a realidade inevitável que devemos encarar e, assim, buscar estabelecer conexões. Para Serres:

Dito isso, resta, então, inventar novos laços. Prova disso, a força de atração do Facebook, quase equipolente à

população do mundo. Como um átomo sem valência, a Polegarzinha está desprotegida. Nós, adultos, não inventamos nenhum novo laço social. A iniciativa generalizada de suspeitar, de criticar e de indignar-se mais contribuiu para destruí-los (SERRES, 2013, p. 23).

Dessa maneira, reforçamos a importância de reconhecer o jovem contemporâneo pelo que ele efetivamente é, a despeito das idealizações e modelos nos quais frequentemente seus ascendentes buscam enquadrá-lo. O descompasso entre as expectativas sobre o papel que o aluno deve representar nas escolas e a realidade do cotidiano das instituições indica a necessidade de se repensar as suas estruturas em harmonia com esses sujeitos. A negação dos indivíduos não impede que eles continuem se manifestando nas escolas e criando os seus recursos de resistência — de forma consciente ou não.

Nesse contexto, evidencia-se o desafio de pensar a educação de maneira renovada, em consonância com as transformações e demandas da contemporaneidade. Destaca-se a necessidade de abranger a ubiquidade das TDICs como concernentes ao processo de aprendizagem. O digital é uma das grandes novidades que surgem como resultado dos acontecimentos da humanidade, elemento que é de sobremaneira vivenciado pela população de jovens que têm em seus polegares uma forma de reconhecimento de si e do outro. Como manter a internet fora das escolas, uma vez que ela é considerada a grande antagônica do espaço educativo, como se guardasse em si todos os males que podem afligir as juventudes?

A Polegarzinha não apenas utiliza a tecnologia, como também a vivencia. Ela habita o virtual e por ele experimenta um novo espaço, muito distinto de seus pais, avós, professores. Esses equipamentos eletrônicos são inerentes à Polegarzinha e, novamente, forçar a sua privação se equipararia a uma amputação. O digital é uma realidade inexorável em nosso mundo contemporâneo, que apresenta grandes potencialidades e entraves. No entanto, só é possível explorá-los

para fortalecer o processo educativo a partir do momento em que se aceita a sua inevitabilidade. Com efeito, Serres destaca que:

As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. Não têm mais a mesma cabeça (SERRES, 2013, p. 19).

As novas formas de aprendizagem geradas pelo digital ocasionam a necessidade de uma escola renovada, que esteja consciente desses corpos contemporâneos e de seu papel diante do ser humano que nasce. Observamos que os objetivos da educação desde a sua gênese sofreram grandes transformações, já que o processo de ensino-aprendizagem escolar inicialmente era de acesso restrito, conservando os papéis sociais. Em um período em que a educação se restringia às elites e o saber se concentrava nos livros e na figura do professor, as práticas e vivências escolares deveriam atender a essas características. No entanto, na contemporaneidade, em que se busca a universalidade do acesso ao ensino e vivemos a chamada era da informação, não faz sentido preservar os mesmos dispositivos. É preciso elaborar novas formas de se ensinar e aprender que considerem o novo ser humano. Como destaca Juarez Dayrell, ao se referir sobre a ampliação de acesso ao ensino, “se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade (2007, p. 1117)”

As escolas da contemporaneidade são inundadas com as diferenças, com as juventudes que não se curvam à homogeneização dos dispositivos pedagógicos. Diante desse descompasso,

surgem os conflitos e as tentativas de conformação dos indivíduos nos modelos de educação herméticos. É pertinente observar que "outrora e recentemente, o saber tinha como suporte o corpo do erudito (SERRES, 2013, p. 25)". Com as transformações da humanidade, o saber está por toda parte e pode ser acionado pela Polegarzinha a qualquer momento. Ele foi objetivado por equipamentos eletrônicos e não precisa mais se concentrar em livros ou mesmo na memória humana. A memória da Polegarzinha também é digital. Neste ponto, destacamos a *Legenda Áurea*, de Jacques de Voragine, evocada por Serres (2013, p. 35):

O exército romano prendeu Denis, bispo eleito pelos primeiros cristãos de Paris. Encarcerado e depois torturado na Île de la Cité, foi condenado à decapitação em seguida no alto da colina que depois veio a se chamar Montmartre. Por preguiça, os soldados não quiseram ir até o alto da colina e executaram a vítima no meio do caminho. A cabeça do bispo rolou pelo chão. Horror! Sem cabeça, Denis pegou-a no chão e, com ela nas mãos, continuou a subir a ladeira. Milagre! Aterrorizada, a legião fugiu. Acrescenta o autor que Denis deu uma parada para lavá-la e continuou seu caminho até a atual Saint-Denis. Foi canonizado.

Com a lenda, o filósofo pretende elaborar um paralelo entre a Polegarzinha e o milagre de São Denis. Isso porque a personagem também adquiriu o poder de ter a cabeça nas mãos. Quando essa jovem habitante do digital utiliza o seu celular, ela tem diante de si não apenas um mero equipamento que lhe permite executar tarefas, pois ali em suas mãos está a sua própria cabeça. Nele se conserva memória, emoções, representação social e conhecimento da Polegarzinha. Os seres humanos que fazem parte dessa população identificada por Serres adquiriram capacidades mais poderosas do que a sua cabeça material, a capacidade de tratamento de dados, de raciocínios e de resolução de problemas que a cognição humana

jamais conseguiria. No entanto, surge o entrave “passada a decapitação, o que resta acima de nossos ombros? A intuição inovadora e vivaz. De dentro da caixa, o aprendizado nos permite a alegria incandescente de inventar. Combustão: estamos condenados à inteligência? (SERRES, 2013, p. 36)”

Serres recorda Montaigne, que defendia uma cabeça bem-construída em detrimento do saber acumulado. Portanto, Polegarzinha tem a cabeça livre, não precisa mais armazenar informações, já que elas estão sempre às suas mãos. Resta em seus ombros o vazio, ou mesmo uma iluminação que é o prenúncio da novidade. Para Serres, “é onde reside a nova genialidade, a inteligência inventiva, a autêntica subjetividade cognitiva. A originalidade da nossa jovem se refugia nesse vazio translúcido, sob a agradável brisa. Conhecimento de custo quase zero, no entanto, difícil de agarrar (SERRES, 2013, p. 38)”

Se anunciam diante de nós novos indivíduos, com demandas que clamam por ser ouvidas, mesmo que os adultos frequentemente as ignorem. É majoritário reconhecer esses sujeitos e suas singularidades para que seja possível conceber uma educação significativa para o estudante real que se apresenta às escolas, com necessidades, corpo, saber e desejos próprios. A ótica do jovem e sua cultura como problemas a serem combatidos estabelece barreiras no espaço educativo que afetam as relações entre os sujeitos da educação. Aos educadores, apresenta-se a escolha de se fixar nas estruturas consideradas seguras, assumindo o risco de conservar também as distâncias fortalecidas historicamente nas relações escolares, ou decisão — entendida como uma cisão, ou seja, uma ruptura — de acolher a missão de vivenciar a novidade que a contemporaneidade anuncia, junto dos sujeitos que impregnam esses espaços.

A MISTIÇAGEM NA EDUCAÇÃO DA POLEGARZINHA

Diante do novo jovem, torna-se necessário observar o que se entende como educação na perspectiva de Michel Serres, pois ela indica possibilidades para os encontros com esses sujeitos contemporâneos. Existem diversas correntes pedagógicas, cada qual com o seu arcabouço teórico, que orientam as práticas escolares, bem como as perspectivas dos profissionais sobre o processo de ensino-aprendizagem. Não é esse aspecto que nos interessa observar. Entender a educação para Michel Serres abrange o princípio que sustenta a *práxis* dos educadores, que, por sua vez, afeta as vivências dos estudantes nas escolas. Em outras palavras, à luz do pensamento de Michel Serres, buscamos uma compreensão do ser humano que emerge na contemporaneidade e de como a educação participa da sua formação, conformação ou transformação enquanto ser no mundo, o que se reflete no ofício discente e, conseqüentemente, no ofício docente. O filósofo, em entrevista concedida à Santos (2015), é questionado sobre a sua concepção de educação. Serres busca primeiramente a raiz da expressão educar a fim de elucidar a questão. Assim, ele explica que:

A primeira resposta seria a diferença, em língua francesa, entre educar (*éduquer*) e instruir (*instruire*). Instruir é simplesmente dar a informação sobre um conhecimento. Isso é um problema bem fácil, porque se trata de ciência, de conhecimento, como a matemática, a gramática, etc. Isso é simplesmente o conhecimento: instruir. Obviamente, isso não é educar. Educar é formar a pessoa em geral (SANTOS, 2015, p. 240).

Desse modo, ele apresenta dois movimentos distintos, porém complementares: o da educação e o da instrução. Em instrução, temos o saber técnico e o saber fazer, que são recursos importantes



para que os sujeitos se apropriem dos instrumentos já desenvolvidos pela — e para — a humanidade, que tornam possíveis as condições de vida que conhecemos hoje em dia. Esses conhecimentos têm um papel importante na inclusão dos sujeitos na sociedade, fornecendo ferramentas para a vida coletiva, a inserção no mundo do trabalho etc. A instrução é o caminho que um saber percorre para chegar de um sujeito a outro, com a expectativa de que ele seja recebido sem distorções, conservando a sua forma. Na instrução, o receptor é quem deve se adaptar à verdade recebida e adquirir a capacidade de replicá-la, tendo como foco a fidelidade ao método e ao resultado. Michel Serres (Santos, 2015, p. 214) defende que não se pode realizar a educação sem instrução, já que a aprendizagem exige uma ciência própria que possa ser reproduzida por sujeitos diferentes em circunstâncias distintas.

Porém, ainda que necessária, a instrução isoladamente não pode ser considerada educação, pois, enquanto a primeira precisa se manter fiel à si para que se perpetue, a outra é a potência de modificação da pessoa em geral. Nesse sentido, a educação na ótica serresiana é aquela que transforma o sujeito e o mundo em que ele vive. Assim, o indivíduo não se adapta ao conteúdo da aprendizagem, mas se funde ao mundo por meio do encontro vivenciado, gerando algo novo.

Para Michel Serres (1993), a aprendizagem só acontece quando o sujeito abandona as suas referências, se coloca em movimento e se deixa transformar. A modificação nasce desse encontro com o mundo, que é impregnado de sentido. Por esse entendimento, aprender não é mais um processo passivo de recepção de conteúdos, mas o deslocamento consciente para fora da segurança do que já é conhecido. O filósofo destaca que “de fato, nada aprendi sem que tenha partido, nem ensinei ninguém sem convidá-lo a deixar o ninho (SERRES, 1993, p. 14)”. Cabe ao educador impulsionar a partida, empurrando os estudantes para fora da sua segurança, de maneira que eles se encontrem lançados ao novo. O mestre é o guia

temporário que orienta a partida, levando o educando a um lugar sem abrigo, sem referências, longe das margens. O professor é o fio condutor para que o estudante passe da instrução para a educação, impulsionando a sua travessia. Para tornar mais clara a compreensão desse processo, na entrevista concedida à Santos (2015) Serres explica esse encontro com o mundo a partir da sua própria experiência estudantil. Nas palavras do filósofo:

E, como eu estava no primário, eu sabia apenas o que era a aritmética: um, dois, três, a adição, a subtração. No entanto, como me fizeram avançar algumas classes, de repente o professor – que era professor de matemática – escreveu x no quadro, $x...$ “ele conta com letras e não com números?”, pensei. E em seguida ele escreveu x e y . Era a família das incógnitas. “O que é que ele estava fazendo?” Então, eu levantei o dedo e perguntei: “o que quer dizer x ?” Ele me disse: “é a incógnita”. “Incógnita? O que é incógnita?” Sim, ele me disse, “é uma letra que contém todos os números possíveis”. E de repente eu fui iluminado. Foi como se o céu se abrisse quando eu me dei conta que se podem conter todos os números de uma só vez. Um pouco como se você tivesse não só um cruzeiro, dois cruzeiros, três cruzeiros, etc., mas uma bolsa com todos os cruzeiros possíveis. E com essa bolsa eu me dei conta, “ah!”. Eu tinha encontrado o abstrato. Você compreende? E eu me recordo disso como uma das maiores alegrias da minha vida. Era uma situação muito difícil. E de repente, a Maria Emanuela que está diante de mim, ela entende o que eu digo, os olhos dela brilham, a sua mente está iluminada, ela compreende, ah! Assim, ensinar é favorecer essa alegria. É isso. Você abre a porta e você entra em outro mundo. Ensinar é isso. É promover o êxtase. Por um momento não se está no mundo, se encontra outro mundo. É isso, você compreende? Por exemplo, um dia me pediram para explicar o infinito para pessoas que não tinham nenhuma instrução. E eu de repente, ao explicar, vi uma mulher diante de mim e parecia que ela estava no paraíso. Ela havia compreendido. Assim, o orgasmo. Exatamente. Então, ensinar é promover o êxtase, o orgasmo (SANTOS, 2015, p. 242-243).

Com isso, Serres acrescenta outro elemento à sua noção de educação: o êxtase. A educação, que já fora destituída de seu papel de mera assimilação e reprodução, se torna também a possibilidade de ser uma experiência cheia de significados, que proporciona a sensação de maravilhamento e de espanto filosófico. Chegar a esse estado na prática cotidiana da educação não é tarefa simples, afinal, as interações que se dão dentro da instituição nem sempre proporcionam afetos alegres. A realidade das escolas, sobretudo na rede pública de ensino, é de muitos obstáculos que impactam também as relações entre os sujeitos que vivenciam o seu cotidiano. Não se pode assumir uma atitude ingênua diante de percalços como desvalorização dos profissionais, más condições para estudantes, burocracias constantes, a própria recusa de discentes que nem sempre desejam estar ali, entre outros problemas que afligem essa área. No entanto, também é crucial manter a esperança e o desejo de que a educação desafie os alunos a conceber o mundo para além dos caminhos que eles próprios assumiriam, que os encontros sejam permeados de sentido e que seja possível experimentar momentos de êxtase. Trata-se de uma decisão consciente e ousada de traçar rotas de fuga ao fatalismo dos desafios diários, em nome da genuína potência do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, com a mudança que nasce dos encontros com o mundo, surge um terceiro: o mestiço. A mestiçagem é exposta pelo filósofo em *Filosofia Mestiça* (1993) a partir de outra personagem, o Arlequim. Este, traz em suas vestes a marca de suas viagens às terras lunares. Ao ser entrevistado para contar sobre o que viu durante o percurso, Arlequim afirma que tudo e toda parte são iguais. Porém, as suas vestes o desmentem, revelando toda a transformação causada pelas experiências. Atônito, o público percebe que “o lá-fora, então nunca é como aqui (SERRES, 1993, p. 2)”. A plateia, então, acusa:

Vejam com seus próprios olhos esta paisagem zebreada, tigrada, matizada, mourisca, recamada, entristecida,

açoitada, lacunar, ocelada, multicolorida, rasgada, de cordões atados, de fitas cruzadas, de franjas puídas, inesperada em todo canto, miserável, gloriosa, magnífica de cortar o fôlego e de fazer o coração bater (SERRES, 1993, p. 2).

Constrangido pelos olhares, Arlequim se despe daquelas roupas que revelavam o que ele tentava esconder, na expectativa de se livrar da situação ridícula, mas o que se desvelam são as diversas camadas de casacos, todos marcados pelas mesmas paisagens adquiridas em suas jornadas. As camadas não param de se desfazer, exibindo a multiplicidade que ele inicialmente tentava dissimular. “De repente, silêncio. Seriedade e até gravidade descem sobre a sala, eis o rei nu. Retirado, o último disfarce acaba de cair. Estupor! Tatuado, o Imperador da Lua exhibe uma pele multicolor, muito mais cor do que pele. Todo corpo parece uma impressão digital (SERRES, 1993, p. 3)”. Até mesmo a pele deixou se rasgar e tatuar pelas experiências, ela também se tornou casaco de Arlequim. Ele se encontra desprotegido, nu diante da inevitabilidade da mestiçagem. O corpo de Arlequim revela a maravilhosa, assustadora e complexa imprevisibilidade à qual os sujeitos se lançam. O personagem se encontra na tensão entre a identidade segura à qual ele tenta se fixar e o caos que o seu corpo comunica. Com isso, Serres exalta o mestiço, impuro, em que não existem demarcações. O corpo foi modificado pelas vivências e se torna um pouco de tudo que o afetou. Então, as mil cores do casaco de Arlequim se dissolvem em uma soma branca, causando um novo espanto na plateia. Como isso seria possível?

— Assim como o corpo — respondiam os doutos — assimila e retém as diversas diferenças vividas durante as viagens e volta para casa mestiçado de novos gestos e de novos costumes, fundidos nas suas atitudes e funções a ponto de fazê-lo acreditar que nada mudou para ele, também o milagre laico da tolerância, da neutralidade indulgente, acolhe, na paz, todas as aprendizagens, para delas fazer brotar a liberdade de invenção e, portanto, de pensamento (SERRES, 1993, p. 6).

Aquele que então aceitou ser nada pode se tornar tudo. Ao se despir da identidade à qual estava fixado, o Arlequim pode se integrar à totalidade. "Universalmente, portanto, porque o homem não é nada ele pode: infinita capacidade. Eu sou ninguém e não valho nada: capaz portanto de aprender e tudo inventar, corpo, alma, entendimento e sabedoria (SERRES, 1993, p. 178)". A analogia apresentada por Serres (1993, p. 176) é a de uma gota de mel, um ponto de leite ou uma pinta de sangue em meio ao mar Mediterrâneo. Elas se fundem à imensidão e à uniformidade das águas, passando a integrar o todo.

Dessa forma, Serres apresenta o seu conceito de mestiçagem, que demonstra que aprender não é apenas uma atividade intelectual, mas um deslocamento que desemboca no encontro com a diferença, na qual o sujeito se deixa transformar. Para que a mudança aconteça, o encontro deve ser intenso e provocar o êxtase, transfigurando o que já era estabelecido. Nesse contexto, a educação é o lugar em que as diferenças se chocam e se atravessam, gerando assim um terceiro, o mestiço. Essa mistura abrange também as ciências que fazem parte das aprendizagens escolares. Michel Serres, em entrevista, explica:

Vejamos bem, em Filosofia mestiça eu abordei a educação como uma noção de mestiçagem. Eu disse que, quando eu aprendo inglês, eu me torno um pouco americano ou inglês; quando eu aprendo português, eu me torno um pouco português ou um pouco brasileiro; quando eu aprendo espanhol, eu me torno um pouco madrileno ou mexicano; e assim por diante. Mas quando eu aprendo matemática, eu mudo também a pessoa; quando eu aprendo história, meu corpo, minha personalidade muda, e consequentemente se transforma o processo da aprendizagem em um processo de mestiçagem. E eu me lembro que, quando eu cheguei ao Brasil, a noção do mestiço, na qual a sua língua tem uma riqueza extraordinária, estava totalmente em harmonia com uma discussão que acontecia no país. Um país onde há muita contribuição de genealogia para testemunhar que uma mestiçagem



é, evidentemente, uma forma de cultura. E então havia uma harmonia curiosa e incompreensível para mim entre minha ideia de aprendizagem e o que aconteceu culturalmente no Brasil. Eu o disse em Filosofia mestiça, de maneira mais técnica – por uma questão que me toca particularmente durante toda a minha carreira –, que dentro da universidade se divide de forma muito rigorosa: as ciências exatas e as ciências humanas, e essa divisão é catastrófica, na minha opinião. Isso quer dizer que nós formamos, de um lado, instruídos completamente incultos e, de outro lado, pessoas cultas completamente ignorantes. Então minha ideia em Filosofia mestiça era de reunir precisamente; mestiçar precisamente o que se sabe das ciências exatas e o que se sabe das ciências humanas, porque, sempre quando praticamos as ciências humanas sem conhecer as ciências exatas, nos expomos a enormes erros. E, reciprocamente, quando você é um engenheiro, por exemplo, e você impõe um tal tipo de técnica sobre um terreno, mas você não conhece a etimologia, a psicologia, a sociologia que envolvem o terreno em questão, você faz barbaridades. Dessa forma, o meu “terceiro instruído” era por essa mestiçagem entre as ciências exatas e as ciências humanistas. É isso (SANTOS, 2015, p. 243-244, grifos do original).

Compreendendo a mestiçagem defendida por Michel Serres, confrontamos as propostas de educação da contemporaneidade, especialmente aquelas que fazem parte do Novo Ensino Médio, que tornam o processo de ensino-aprendizagem cada vez mais fragmentado, compartimentalizando os saberes e inibindo o papel dos educadores na condução dos estudantes para a vivência das diferenças. Soma-se a isso a defesa recorrente de um ensino alicerçado no desenvolvimento de habilidades, que tende a uma instrumentalização dos estudantes, bem como a uma adaptação ao já instituído. A perspectiva serresiana de educação propõe colocar os diferentes em comunhão, para que dela surja o terceiro instruído, ou seja, uma mudança que não pode ser controlada ou contida, já que os encontros são sempre inéditos e imprevisíveis.



Esse deslocamento nem sempre é prazeroso, afinal, abandonar a segurança e se lançar à novidade que nasce do encontro com o mundo pode gerar desconforto. Como Arlequim, é comum que se busque a identidade que gera a sensação de segurança, mas ela obstaculiza a mutação. Cabe evidenciar que as transformações originadas pelos encontros não devem ser entendidas como acabamento e estabilidade. Das aproximações que ocorrem são geradas confluências temporárias, mas o pensamento proposto pelo teórico não caminha para a fixação, que culminaria em uma sobreposição de um sobre o outro. Nesse sentido, o primordial para o transcurso que desejamos ressaltar é o movimento que os sujeitos fazem em direção ao desconhecido. Para Serres (1993, p. 15), aquele que guia a passagem tem a potência de seduzir e conduzir para um outro lugar, que rejeita a direção considerada natural e cria uma bifurcação. Ele completa: “bifurcar quer dizer obrigatoriamente decidir-se por um caminho transversal que conduz a um lugar ignorado. Sobreretudo: jamais tomar a estrada fácil, melhor atravessar o rio a nado (SERRES, 1993, p. 15)”. Ainda sobre esse deslocamento que impele o sujeito a atravessar o rio, o filósofo convida:

Ninguém sabe nadar de fato antes de ter atravessado, sozinho, um rio largo e impetuoso, um braço de mar agitado. Só existe chão em uma piscina, território para pedestres em massa. Parta, mergulhe. Depois de ter deixado a margem, você continuará durante algum tempo muito mais perto dela do que da outra à sua frente, tempo bastante, pelo menos, para que seu corpo se aplique ao cálculo e silenciosamente reflita que ainda pode voltar. Até um certo limiar, você conserva a segurança: o mesmo que dizer que ainda não partiu. Do outro lado da aventura, o pé confia na aproximação, desde que tenha ultrapassado um segundo limiar: você está tão próximo da margem que pode dizer que já chegou. Margem direita ou esquerda, não importam, nos dois casos: terra ou chão. Você não nada, espera para andar, como quem salta, decola e atinge o chão, mas não permanece em vôo. Ao contrário, o nadador sabe que um segundo rio corre neste

que todo mundo vê, entre dois limiares, atrás ou à frente dos quais quaisquer seguranças desapareceram: ali ele abandona toda a referência (SERRES, 1993, p. 11).

Em consonância com as transformações humanas das últimas décadas, as relações escolares também foram impactadas — mesmo que exista uma resistência em reconhecer esses desdobramentos. Um dos fatores importantes a ser observado nesse cenário é o acesso à informação. É válido reforçar que a destituição das concentrações de saberes nas mãos das instituições e de seus representantes, tornando as informações disponíveis de maneira praticamente instantânea, faz surgir a necessidade de uma reflexão no que se refere à educação considerada pela perspectiva da mera instrução. Nesse novo arranjo humano, o enfoque no aspecto da transmissão de saberes mostra fragilidades, posto que a ciência não é mais um privilégio das instituições responsáveis pela aprendizagem. Serres aponta:

E o que se modificou? Começando do final, da mais recente possível, a Polegarzinha, o que mudou completamente na educação foi a minha relação com a geração que eu ensinei. Por quê? Porque, quando eu ensinei há 20 ou 30 anos, meus estudantes não conheciam a resposta para a questão que eu colocava. Hoje, quando eu entro em uma sala ou em um anfiteatro, muitos dos meus estudantes já digitaram na internet o tema do meu curso. Em consequência, há uma diferença entre os meus estudantes de hoje e os meus estudantes de 20 ou 30 anos atrás, e essa diferença está simplesmente no acesso à informação. O acesso à informação é hoje imediato, fácil e disponível a todo mundo pelas novas tecnologias, pela internet, etc. De tal modo que nós não sabemos hoje que forma terão futuramente a escola, a universidade, os centros de pesquisas, etc. Tudo isso simplesmente porque há uma movimentação de acesso à informação. E isso é uma questão realmente muito, muito importante no mundo hoje, porque a diferença no acesso à informação mudou completamente o jogo do ensino (SANTOS, 2015, p. 240-241).



A predominância do digital muda esse jogo do conhecimento. A destituição das concentrações do saber estilhaça as informações, de forma que elas se encontram espalhadas por toda parte. Todo o mundo está acessível a qualquer pessoa o tempo todo, o que coloca as diferenças em uma nem sempre harmoniosa convivência. A Polegarzinha não precisa mais da escola ou das bibliotecas físicas para ter acesso às ciências, já que ela pode fazer isso conforme o próprio desejo, através de um objeto que contém o mundo e está contido em suas mãos: o seu smartphone. Ela pode mergulhar e modificar os mais diversos espaços sem se deslocar fisicamente. A informação não está mais sob o domínio das instituições detentoras da atribuição formal de ensinar. Engendrado nessa sociedade digital, o jovem contemporâneo aprende de maneira distinta dos seus educadores.

Portanto, para produzir êxtase nesses sujeitos, é importante mergulhar em seu universo, saber entender quem são essas pessoas a quem se pretende educar, a despeito de toda a desconfiança e resistência que se possa ter diante das novidades que se impõem e dos reflexos que elas geram. Perante a equipamentos com tantos estímulos, capazes de fazer a Polegarzinha mergulhar em uma vida virtual repleta de possibilidades, é salutar questionar como os educadores podem promover a sensação de maravilhamento com a aprendizagem. Estamos diante da disparidade entre o celular que apresenta um mundo sempre novo, sempre atraente e capaz de mobilizar esse jovem e a escola que permanece com poucas mudanças desde a sua gênese.

Nesse contexto, o conceito de temporalidade em Serres pode ser apropriado se observarmos que o digital também reformula o tempo. Por meio das tecnologias digitais é possível acompanhar a história da humanidade acontecendo em “tempo real”, da mesma maneira que elas viabilizam as interações humanas de qualquer localização geográfica de forma síncrona. A instantaneidade gera uma nova relação com o tempo, elevando um sentimento de urgência. Por outro lado, determinados registros se perpetuam,

independentemente da vontade dos autores ou pessoas envolvidas. Isso também afeta as interações humanas, que assumem outras formas. Os diálogos acontecem com frequência na forma de texto ou de gravação, permitindo intervalos e correções que não são possíveis em conversas presenciais ou por telefone. As relações acontecem com a participação do indivíduo ou não, já que é possível ser receptor de contatos mesmo enquanto se está *offline*. Castells analisa que:

A mistura de tempos na mídia dentro do mesmo canal de comunicação, à escolha do espectador/integrante, cria uma colagem temporal em que não apenas se misturam gêneros, mas seus tempos tornam-se síncronos em um horizonte aberto sem começo, nem fim, nem sequência. A intemporalidade do hipertexto de multimídia é uma característica decisiva de nossa cultura, modelando as mentes e memórias das crianças educadas no novo contexto cultural. Primeiro, a história é organizada de acordo com a disponibilidade de material visual, depois submetida à possibilidade computadorizada de seleção de segundos de quadros a serem unidos ou separados de acordo com discursos específicos. Educação escolar, entretenimento na mídia, noticiários especiais ou publicidade organizaram a temporalidade do melhor modo, para que o efeito geral seja um tempo não sequencial dos produtos culturais disponíveis em todo o domínio da experiência humana. Se as enciclopédias organizaram o conhecimento humano por ordem alfabética, a mídia eletrônica fornece acesso à informação, expressão e percepção de acordo com os impulsos do consumidor ou decisões do produtor. Com isso, toda a organização dos eventos significativos perde seu ritmo cronológico interno e fica organizada em sequências temporais condicionadas ao contexto social e de sua utilização. Portanto, *é simultaneamente uma cultura do eterno e do efêmero*. É eterna porque alcança toda a sequência passada e futura das expressões culturais. E efêmera porque cada organização, cada sequência específica, depende do contexto e do objetivo da construção cultural solicitada. Não estamos em uma cultura de circularidade, mas em um universo de temporalidade não diferenciada de expressões culturais (CASTELLS, 2016, p. 541-542, grifos do autor).

É relevante situar que Castells faz a sua análise a partir da cultura formada pela mídia digital, bem como as suas relações com a orientação social pela lógica capitalista. Além disso, é conveniente ressaltar que o sociólogo toma como base o conceito de tempo não diferenciado de Leibniz — filósofo que teve bastante influência sobre o pensamento de Michel Serres. Castells demonstra que a humanidade assume uma nova relação com o tempo, que atravessa as vivências dos sujeitos, sentida de maneira ainda mais intensa por aquelas pessoas que foram geradas dentro desse arranjo. O teórico acrescenta:

Transações de capital realizadas em frações de segundo, empresas com jornada de trabalho flexível, tempo variável de serviço, indeterminação do ciclo de vida, busca da eternidade por intermédio da negação da morte, guerras instantâneas e cultura do tempo virtual, todos são fenômenos fundamentais característicos da sociedade em rede, que sistemicamente mistura a ocorrência dos tempos (CASTELLS, 2016, p. 543).

Desse modo, consideramos elementar que se tenha em mente as recomposições que despontam na contemporaneidade para que se possa definir os rumos da educação e das relações com os estudantes. Esses movimentos — que ainda são difíceis de compreender para a humanidade, já que nos encontramos imersos neles — reforçam o entendimento de Serres de que as juventudes contemporâneas têm um corpo diferente de seus antepassados, falam outra língua, habitam outro espaço e vivenciam uma temporalidade que também é distinta.

Diante do cenário identificado, torna-se imprescindível observar o papel do educador, que foi deposto do lugar de quem detém o saber. Se o ofício discente é um tema primordial para a educação da contemporaneidade, da mesma forma é essencial pensarmos sobre o ofício docente. Na ótica de uma educação para a mestiçagem, em uma realidade fluida e imprevisível, o professor que não contém mais em si o centro da informação não tem a sua participação na

educação relegada. Ao contrário, o guia que impulsiona a travessia do estudante para o novo se torna ainda mais importante. Quando nos atemos à educação pela perspectiva da modificação do sujeito e do seu mundo, não apenas à instrução técnica e instrumental, a participação de um educador que empurra o educando para fora é fundamental. Nas palavras de Michel Serres:

A palavra “pedagogia” veio da palavra grega Paideia, e esta foi inventada justamente no mesmo momento em que se inventou a escrita. Na educação, em outros momentos, se tinha apenas a palavra – alguém que cantava ou falava, e era preciso repetir o que ele dizia. Desde o momento que se inventou a escrita, cada estudante podia ter diante dos olhos algum registro do que era ensinado. Logo, a pedagogia mudou, a escola mudou, a partir do instante que houve a escrita. Obviamente, a escola mudou completamente quando surgiu o livro. Por exemplo, se diz que, no momento da Reforma, Lutero afirmava “todo o homem se torna um papa com uma bíblia na mão”. Após o livro, não era mais necessário o papa, se estava diretamente ligado a Deus. Portanto, observe, tudo se modifica com a invenção técnica da escrita, da leitura, etc. e do digital da Polegarzinha. Por outro lado, a ideia que compõe uma relação pedagógica entre o mestre e o aluno é constante na história. O mestre pode ser um aedo, um cantor, um professor, etc. O suporte modificou-se de forma definitiva, o suporte escrito, o suporte livro ou o suporte digital. E eu acredito que é por isso que se trabalha em filosofia da educação, porque há uma nova condição. É preciso inventar. Não há dúvidas (SANTOS, 2015, p. 246).

Portanto, reforçamos a importância do docente nessa relação e sua atuação insubstituível durante toda a história do desenvolvimento humano. Mas ele é em relação, enquanto está em contato com os estudantes. A despeito de todas as transformações que as revoluções tecnológicas geraram nos modos de vida das pessoas e seus impactos nas rotinas escolares ou das mudanças científicas que alteram os currículos e os conteúdos das aprendizagens, o que é permanente na educação é a relação humana que acontece e a

capacidade que ela tem de mestiçar, transformar e modificar os sujeitos. Diante dessa realidade, o pensamento de Serres nos inspira a tomar consciência do processo e assumir o papel daquele que conduz os jovens contemporâneos a realizarem a travessia do rio.

Por esse jovem contemporâneo que fala outra língua, vivencia outro tempo e tem uma relação distinta com o mundo e as pessoas, podemos repensar a educação para que ela seja capaz de proporcionar o estado de êxtase — que não se confunde com uma idealização ingênua do processo, mas é a esperança motriz para afetos potentes. Serres demonstra que diante de tantos acontecimentos recentes na história da humanidade que transformaram a vida na contemporaneidade, os sujeitos engendrados nesse contexto também são diferentes. Eles experimentam a existência de forma distinta e para promover neles o êxtase desejado para a educação, defendemos a necessidade de inicialmente buscarmos uma compreensão de quem são esses indivíduos, de quais formas eles se comunicam, como funciona o seu tempo e quais as características do seu corpo.

Nesse contexto, o filósofo nos desafia a abandonar as referências, abdicar da identidade e partir em direção ao novo. A humanidade se encontra lançada à instabilidade da vida, que não pode ser contida em modelos atemporais. Essa característica pode parecer assustadora, no entanto, o filósofo propõe o encontro com as potencialidades que essa realidade pode representar. Por meio da sua concepção de mestiçagem, ele demonstra que na educação se tem o poder criador, que retira os sujeitos da inércia e é capaz de caminhar para a novidade. Para tanto, é salutar que não se permaneça na segurança do que já foi instituído e consolidado.

Logo, é necessário abandonar o adjetivo aluno que é tão frequente no cotidiano que passa despercebido, para, assim, encontrar os substantivos que se encontram sob esse ofício, que vivem em um mundo novo, para o qual não existem ferramentas ou referências que orientem sobre como se habitar. É uma fração desse encontro, enfim, que propomos no último capítulo deste livro.



4

**AS PERSPECTIVAS
DOS ESTUDANTES
SOBRE A ESCOLA**

Este livro é fundamentado na valorização da singularidade dos estudantes e no reconhecimento dos sujeitos que ocupam essa função enquanto substantivos, sem limitá-los aos adjetivos atribuídos à função de aluno. Desse modo, é substancial fazer ecoar as percepções dos mesmos acerca da escola e das vivências que nela se desenrolam.

Os estudantes que contribuíram com esta pesquisa experimentaram uma vivência única em nosso tempo: uma pandemia mundial que afetou as vidas de todas as pessoas em alguma medida. São jovens que tiveram a experiência estudantil impactada por uma emergência sanitária que alterou as formas de ensinar e aprender, bem como as relações entre as pessoas. Assim, este capítulo traz um breve contexto da educação durante o período de distanciamento social decorrente da pandemia de covid-19 e alguns de seus reflexos.

Neste capítulo mobilizamos algumas das vozes de jovens que são discentes, as quais consideramos imprescindíveis para compor um trabalho que é em essência sobre as pessoas que se encontram nessa condição. Assim como a Polegarzinha de Michel Serres, não pretendemos traçar um perfil do jovem contemporâneo que exerce o ofício discente, mas apresentar potências, subjetividades e idiossincrasias de sujeitos que vivenciam a escola. Para tanto, realizamos conversas inspiradas na metodologia do grupo focal, em que os participantes podem falar de forma livre — ainda que coordenada pela pesquisadora — sobre as suas experiências, sentimentos e percepções. Como forma de análise do material produzido, seguimos o caminho da cartografia, que apresenta também a subjetividade da pesquisadora que se encontrava imersa pessoal e profissionalmente no campo no momento em que a pesquisa foi realizada.

O capítulo final deste livro se propõe a ser uma potência de aproximação para quem deseja construir pontes com os sujeitos múltiplos que inundam as escolas, tendo como ponto de partida a escuta.

PANDEMIA DE COVID-19: O DIGITAL COMO IMPOSIÇÃO

A construção do livro foi atravessada por um acontecimento que surpreendeu o mundo: a pandemia mundial de covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020. Este acontecimento impactou todos os setores da sociedade, que precisou se reorganizar para adotar as medidas adequadas de prevenção do espalhamento de uma doença da qual pouco se sabia e não haviam outros recursos para o seu enfrentamento. Dentre as principais medidas de prevenção do contágio — que acontece principalmente pelas vias respiratórias —, o distanciamento social se destacou, aprofundando o uso de tecnologias digitais para a continuidade de diversas atividades humanas, incluindo a educação. A pandemia afetou a saúde pública de forma agressiva, com momentos severos em que algumas regiões brasileiras vivenciaram o colapso em seus sistemas de saúde, que não tiveram condições de oferecer a assistência hospitalar a todos os enfermos.

Nesse contexto, novas lógicas para a educação se impuseram. Diversas medidas foram adotadas, como a suspensão das aulas e, posteriormente, a sua transposição para a modalidade remota. O MEC publicou portarias e medidas provisórias constantemente atualizadas com providências para tentar lidar com a situação, a fim de atenuar os prejuízos aos estudantes e educadores. Dentre elas, cabe destacar a Medida Provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020, que apresentou as providências emergenciais para a educação básica, que foi posteriormente convertida na Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020. A referida lei, em seu artigo 2º, inciso II, dispensou em caráter excepcional:

No ensino fundamental e no ensino médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do inciso I do caput e do

§ 1º do art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, observado o disposto no § 3º deste artigo (BRASIL, 2020).

Diante da situação emergencial, uma nova configuração para o ensino brasileiro foi adotada, retirando momentaneamente as vivências físicas das rotinas das escolas. Os sistemas de ensino foram autorizados a determinar os critérios para a continuidade das aulas, observando as condições de saúde dos estudantes e dos profissionais. Nesse cenário, algumas mazelas da educação nacional se tornaram ainda mais agudas e evidentes, como as instabilidades administrativas e curriculares, os impasses relacionados à reprovação, a defasagem entre a série escolar e a idade ideal, além dos graves índices de evasão escolar. A falta de uma ação nacionalmente coordenada para o enfrentamento da crise que se estabeleceu na educação foi um agravante significativo para que a desigualdade de condições afetasse profundamente a todos, profissionais da educação e estudantes.

Destacamos que durante o período emergencial, a taxa de aprovação de estudantes de ensino médio deu um salto, indo de 85,1% em 2019 para 95% em 2020³⁹. Esse ajuste foi uma das medidas adotadas em conformidade com as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas de Educação (Unicef). A postura foi assumida com o objetivo de reduzir a evasão escolar durante a pandemia. Nesse sentido, ainda que os dados apontem para uma redução do índice de insucesso, que abrange a reprovação e o abandono escolar, é importante observar que esse resultado não necessariamente

39

INEP. *Censo Escolar 2021*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

se reflete na aprendizagem dos estudantes, já que o envolvimento com as atividades propostas não foi possível para todas as pessoas dadas as condições díspares de acesso aos recursos básicos para os estudos remotos. As Polegarzinhas amputadas vivenciaram de forma ainda mais intensa e violenta a exclusão do digital.

É pertinente destacar as implicações da suspensão de outras funções sociais da escola que extrapolam os conteúdos didáticos, tais como a alimentação e socialização dos jovens. Esses aspectos ficaram fortemente prejudicados pelo impedimento da presença física dos estudantes nas escolas, gerando consequências preocupantes para esses sujeitos.

Como um acontecimento complexo e que afeta diversas dimensões da vida humana, a pandemia teve impactos que demandam múltiplas análises, cujos efeitos só poderão ser compreendidos e analisados no longo prazo. No entanto, destacamos a necessidade de reestruturação das práticas pedagógicas durante o período de distanciamento social, que precisaram se tornar digitais. Se anteriormente os aparelhos eletrônicos geravam desconfiança entre educadores, com o novo estado das coisas eles passaram a ser a possibilidade para que a aprendizagem tivesse continuidade. Os smartphones se tornaram ferramentas capazes de viabilizar os estudos. Esses equipamentos se assumiram como a condição para manter as diversas atividades, coincidindo com a emergente inflexão da educação no que diz respeito ao uso das TDICs, que precede a pandemia provocada pelo novo coronavírus. A necessidade de virtualizar as relações de ensino-aprendizagem de forma repentina revelou um despreparo técnico da educação em lidar com esses recursos digitais, como um agravante às dificuldades do período emergencial.

Assim, as novas relações com os saberes evocadas pela cibercultura, que reorganiza a sociedade, confrontam as tentativas de fixação das práticas tradicionais. Fluidas, as TDICs se mostram como respostas frente às adversidades da contemporaneidade, uma vez

que são capazes de se transformar conforme as demandas. Diante de uma realidade forçada a se adaptar ao digital, é preciso observar se a exigência de digitalização das atividades provocou uma imersão nesses espaços de possibilidades ou uma tentativa de transposição dos modelos tradicionais para os computadores, tablets e smartphones, classificados nesse contexto como ferramentas para dar continuidade a um modelo hierárquico e predefinido que já estava em curso. Lévy explica:

O saber, destotalizado, flutua. De onde resulta um sentimento violento de desorientação. Será preciso agarrar-se aos processos e esquemas que asseguravam a ordem antiga dos saberes? Não será preciso, ao contrário, dar um salto e penetrar com firmeza na nova cultura, que oferece remédios específicos aos males que engendra? A interconexão em tempo real de todos com todos é certamente a causa da desordem. Mas é também a condição de existência de soluções práticas para os problemas de orientação e de aprendizagem no universo do saber em fluxo. De fato, essa interconexão favorece os processos de inteligência coletiva nas comunidades virtuais, e graças a isso o indivíduo se encontra menos desfavorecido frente ao caos informacional (LÉVY, 1999, p. 166-167).

Em uma conjuntura de emergência na saúde, a educação se viu confrontada repentinamente pela necessidade de adotar novos recursos e formas de se manter. No entanto, os desafios explicitaram crises nos modos de ensinar e aprender que já estavam estabelecidas e se encontravam latentes, como indicado por autores como Pierre Lévy no livro *Cibercultura* (1999) e Michel Serres em *Polegarzinha* (2013). Essas crises ganharam novas proporções diante do colapso mundial, exigindo respostas urgentes.

A resposta educacional à pandemia tornou visíveis desafios e tensões que já se apresentavam no campo da educação. Diante desse cenário, torna-se pertinente voltar o olhar para os sujeitos que vivenciam cotidianamente essas transformações: os próprios estudantes.

A ESCOLA PELO OLHAR DOS ESTUDANTES: O QUE ELES TÊM A DIZER SOBRE AS SUAS VIVÊNCIAS NESSES ESPAÇOS?

Toca a sineta. A porta da sala de aulas abre para os colegas um pátio vazio e feio que eles invadem berrando nas horas ditas de recreio: primeira divisão criteriosa do espaço e do emprego do tempo oferecida ou imposta, em nossas latitudes, às miniaturas de homens colocados em grupos, para que ali construam seus reflexos. Dentro, do alto de sua estatura, o professor dita a ortografia e o cálculo garante a ordem das fileiras e das cadeiras, a hierarquia; da soleira para fora, a disputa expande os gritos de fúria, as batalhas, o caos sem esperança, logo que a sineta toca (SERRES, 1993, p. 152-153).

Com este retrato das escolas proposto por Serres, que pouco muda com o passar dos anos ou com as mudanças geográficas, lançamos a nossa atenção para as vivências discentes nesses espaços. Ali se desenrolam organizações extra institucionais, que adjetivam e categorizam os sujeitos. As hierarquias definidas dentro das escolas geram dominações em que apenas a racionalidade reina. Enquanto institucionalmente manda a razão científica, nas relações entre os estudantes surgem os grupos, os líderes, as resistências e os conflitos.

Assim, existem diversas escolas dentro do espaço físico escolar, vividas pelos indivíduos de formas singulares. A educação acontece não somente pelos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, que frequentemente intencionam assumir o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, mas também pelos encontros que se dão no cotidiano da instituição. Nesse contexto, é preciso buscar o sujeito que se vê diante de adjetivos que reclamam para si o papel de determinar as vivências discentes. Serres argumenta que:

Na falta do sujeito, posso dizer o adjetivo. Se o primeiro joga por baixo, a menos que outros não o joguem, o segundo é jogado de lado. À pergunta “quem sou eu?”, ou o substituto pela pergunta “quem é ele”, ou o pudor exige que eu procure sempre responder de lado. Portanto, com alguns adjetivos (SERRES, 1993, p. 165).

Os adjetivos tentam moldar os sujeitos, gerar um comando que categorize as singularidades, de forma que elas sejam mais fáceis de serem conhecidas e ordenadas. Mas eles também subjagam e violentam. Os sujeitos então se mostram resignados diante dos olhares externos que ditam as suas existências, em um momento da vida caracterizado pela busca da compreensão da própria existência e das tensões nas relações com o mundo. Nos cruzamentos, acontece a busca pelo sujeito, soterrado pelos perfis desenhados pelas perspectivas das outras pessoas. Assim, “defino o eu através dos contatos, das vizinhanças, encontros e relações: sim, na comunicação eu me construo, jogando-me imediatamente sob quem está à minha frente. Afinal sujeito?” (SERRES, 1993, p. 166). Desvelando o sujeito, Serres explica:

Sou então, na realidade, todos aqueles que sou dentro e através dos relacionamentos sucessivos ou justapostos nos quais me vejo embarcado, produtores do eu, sujeito adjetivado, sujeitado ao nós e livre de mim: que o leitor por favor me perdoe: só falo de tudo isso (de mim, de verdade?) para procurar com a maior lealdade do mundo o que é dele. Então o eu é um corpo mesclado: constelado, manchado, zebado, tigrado, ocelado, mourisco, ao qual a vida vai se ajustar. Eis que volta o casaco de Arlequim, costurado por adjetivos, quero dizer, por palavras colocadas uma ao lado da outra (SERRES, 1993, p. 167).

Esses adjetivos que tentam se encarregar de designar os sujeitos não são fixos. Eles trocam de posições, de intensidades e assumem momentaneamente o papel do sujeito. As definições aparecem de forma recorrente na escola, indicando os alunos dispersos, comprometidos, com bons resultados, bagunceiros, desinteressados

etc. A cada momento os adjetivos trocam as suas posições e caminham para o centro. "Sim, os adjetivos mergulham por si mesmos uns dentro dos outros e brincam sem parar de sujeito: aglomerado onde cada qual a seu turno e às vezes todos juntos vão para o centro, mas eles ocupam todos os lugares e todas as direções do espaço, todos os sentidos" (SERRES, 1993, p. 168).

Durante este livro, foi marcante a defesa das perspectivas discentes sobre as suas vivências escolares. Desse modo, repercutir as percepções dos mesmos sobre a escola, os desafios da condição juvenil e as relações que se desdobram nesse momento de suas vidas é salutar para uma aproximação com essa população. Com efeito, o procedimento adotado para tal finalidade foi o da pesquisa de campo qualitativa. Como explica Ruiz (1976, p. 50), "a pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises". Assim, é possível aprofundar as questões propostas, a partir de referenciais práticos.

Para tanto, optamos pelo grupo focal como instrumento para a coleta dos discursos dos sujeitos, com o objetivo de conhecer a escola a partir dos olhares discentes. Salientamos que a parcela da população Polegarzinha estudada não é matematicamente significativa se considerarmos a diversidade das juventudes que compõem o ensino médio na contemporaneidade. No entanto, fazer ecoar a voz dos adolescentes em uma pesquisa que tem como centralidade reconhecer as suas singularidades é um caminho para gerar aproximações nas relações escolares, nas quais as idiosincrasias dos atores da educação possam se manifestar.

Portanto, a ferramenta do grupo focal se mostra profícua, já que tem como finalidade coletar informações sobre os participantes como sentimentos, opiniões, preferências, necessidades etc. De acordo com Bernadete Angelina Gatti (2015, p. 11):

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

A proposta de pesquisa foi submetida à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), obtendo a autorização para a realização⁴⁰. Assim, os grupos focais foram realizados em novembro de 2022, na Escola Estadual Doutor Garcia de Lima, da cidade de São João del-Rei, em Minas Gerais, com autorização da direção da instituição. A escola fica localizada em uma região central do município e no ano de 2021 contava com 757 alunos de ensino médio. Os grupos foram realizados com estudantes de cinco turmas de segundo ano do ensino médio, por estarem em uma fase intermediária da vivência desta etapa do ensino. As classes participantes da pesquisa de campo no momento em que ela foi realizada seguiam o modelo tradicional de ensino médio e não haviam passado por transições decorrentes do NEM. Naquele momento, a instituição contava com sete turmas de segundo ano do ensino médio. É pertinente destacar que a pesquisadora atuava como docente na unidade curricular de filosofia nas classes onde os grupos foram realizados. A participação na atividade foi voluntária e espontânea, em formato de roda de conversa na sala de aula, em que cada estudante teve a oportunidade de se manifestar conforme o próprio desejo. Todos os nomes foram suprimidos e quando mencionados em falas transcritas, foram substituídos para preservar a identidade de todas as pessoas envolvidas.

A pesquisadora explicou brevemente e de forma adaptada à população em questão o trabalho e seus objetivos, bem como as

contribuições esperadas com a participação dos voluntários. Todos os estudantes tiveram o seu anonimato assegurado e foram avisados de que a conversa teria o seu áudio gravado, ficando sob os cuidados exclusivamente da pesquisadora.

O diálogo foi conduzido de maneira leve, sem pressionar os estudantes para coletar respostas. Todos os grupos foram orientados por três perguntas norteadoras: "*o que é ser adolescente?*"; "*o que é ser estudante?*"; "*a escola reconhece a sua individualidade?*". Durante a roda, surgiram outras questões levantadas pelos próprios discentes e também pela pesquisadora, que tornaram cada grupo focal único. Cabe destacar, ainda, que a experiência reverberou entre os estudantes e na escola, levando algumas turmas a pedir a continuidade da conversa para a própria pesquisadora ou para outros professores.

Reforçamos que os grupos focais realizados com os estudantes têm como objetivo mobilizar reflexões e incluir as vozes discentes em uma investigação que é essencialmente sobre eles. Portanto, não se pretende com isso traçar o perfil dos estudantes de ensino médio ou dos jovens contemporâneos, tampouco determinar como a escola deveria ser. O objetivo é compor um olhar sobre a educação e a escola que abarque também as perspectivas discentes.

Nesse contexto, optamos por realizar uma composição cartográfica com as falas que emergiram nos grupos focais. Considerando o caminho sinuoso desse tipo de pesquisa e das instabilidades já esperadas durante as conversas com adolescentes, o transcurso inspirado em Gilles Deleuze e Félix Guattari, que busca a subjetividade na multiplicidade, se mostrou relevante. Assim, na introdução de Mil Platôs, os autores definem:

Um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer idéia de eixo genético ou de estrutura profunda. Um eixo genético é como uma unidade pivotante objetiva sobre a qual se organizam estados sucessivos; uma estrutura profunda é,

antes, como que uma seqüência de base decomponível em constituintes imediatos, enquanto que a unidade do produto se apresenta numa outra dimensão, transformacional e subjetiva (DELEUZE; GUATTARI, 1995, n.p.).

Portanto, a cartografia se assemelha ao rizoma, em que não existe um modelo estrutural ou gerativo. Ela se distingue do decalque, em que o mundo pode ser reproduzido indefinidamente, preservando a fidelidade. Dessa maneira, o rizoma se diferencia da árvore, que tem uma raiz central, um tronco de sustentação e a reproduzibilidade, ela se fundamenta em um eixo genético e em uma estrutura profunda. A árvore, em analogia aos estudos da Linguística e da Psicanálise, “consiste em decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica ou de um eixo que suporta. A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, n.p.). Por outro lado, temos o rizoma, que é mapa e não decalque (DELEUZE; GUATTARI, 1995, n.p.). Ainda sobre a diferença entre a árvore e o rizoma, ou a cartografia e o decalque, os autores explicam:

Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas; a toca, neste sentido, é um rizoma animal, e comporta às vezes uma nítida distinção entre linha de fuga como corredor de deslocamento e os estratos de reserva ou de habitação (cf. por exemplo,

a lontra). Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre “ao mesmo”. Um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida “competência” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, n.p.).

É majoritário destacar que os filósofos não desenvolveram o seu pensamento como uma metodologia de pesquisa. Essa foi uma apropriação realizada no Brasil, com importante participação da filósofa e pesquisadora Suely Rolnik, que em 1982 agenciou a visita de Deleuze e Guattari ao Brasil, realizando as aproximações que viabilizaram a utilização da cartografia enquanto caminho para a pesquisa (ESCÓSSIA; KASTRUP; PASSOS, 2015, p. 11). Com efeito, é importante saber como se daria a composição dos diálogos coletados nos grupos focais a partir do referencial da cartografia. Observa-se que:

Em um sistema acêntrico, como conceber a direção metodológica? A metodologia, quando se impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas. Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: metá-hódos. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (hódos) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o metá-hódos em hódos-metá. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo, de que fala Canguilhem. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (ESCÓSSIA; KASTRUP; PASSOS, 2015, p. 10-11).

A escolha por esse caminho de tratamento dos resultados da experiência em campo se deve à característica do trabalho, de valorizar o que é múltiplo, sem centro, sem definições ou adjetivações.

Assim, este livro propõe-se a acolher as vozes juvenis, em um percurso que pretende se despojar das categorias tão frequentes nas rotinas escolares e reforçadas pelas novas propostas para o ensino médio, buscando um encontro com os sujeitos que se encontram no ofício discente. Sobre a cartografia como percurso para fazer emergir as falas dos grupos focais, ainda é pertinente destacar:

A cartografia não é um método; quem sabe, poderia ser posta, mas não definida, como um procedimento ou mesmo como um plano de composição. Sendo assim, há um trabalho pelas aberturas, pelos meios, pelas zonas, pelos movimentos, pelas linhas de desejos e de conexões. Sua dificuldade por essas zonas é que não há um dado a ser decifrado ou definido em sua forma mobilizada como um estado de coisas. Também não há roteiro a priori que ofereça um percurso para a investigação; não há um como fazer antes de entrar em zonas de singularizações e heterogeneidades. A cartografia entra em um campo de virtualidades que está sempre aberto, pois os modos de existir confirmam intensidades e movimentos que se compõem por variedades de agenciamentos. Seus modos estão nos encontros e em suas forças. Estes impõem a qualidade da potência nos seus movimentos, que são de latitudes (afetos/encontros) e de longitudes (movimentos de velocidades, lentidões e repouso) (BRITO; CHAVES, 2017, p. 168).

A pesquisa de campo, ao se propor o caminho cartográfico, pretende se deixar inundar pelas subjetividades e os atravessamentos que podem surgir nessa jornada complexa da intersecção entre ser jovem e ser discente. Do mesmo modo, ela se deixa afetar pela subjetividade da própria pesquisadora, que está imersa no campo, emaranhada nas singularidades e nos encontros.

O suposto “cartógrafo”, não sendo um etnógrafo, não se coloca como um observador, mas está no meio do processo mobilizado por entre forças e afetos que o atravessam no emaranhado das linhas vitais, retirando de si a ideia de um sujeito conhecedor e detentor do conhecimento; não há um “eu” como um centro, uma

subjetividade fixa, unificada, monolítica, capaz de dizer ou interpretar um suposto objeto fora de si, posto que não há o objeto e nem mesmo o sujeito do conhecimento (BRITO; CHAVES, 2017, p. 170).

Nesse sentido, não se considera haver uma realidade em si para ser decalcada, mas sim os territórios móveis nos quais os sujeitos transitam, se chocam e se unem temporariamente. Por essas características, consideramos seguir o caminho da cartografia para estabelecer as almejadas aproximações com os sujeitos que emergem na contemporaneidade, que permearam este livro até aqui. Sobre a cartografia, é relevante também destacar:

São os pontos singulares que podem ser sentidos ou visualizados, não a coleta de dados, pois essa se produz com efetiva objetividade/neutralidade, ocorrendo todo um impedimento do corpo e suas potências... Então, parece que cartografar tem como campo efetivo aquilo que é implicado. Para a academia, isso tudo poderia ser sem sentido, nada a dizer ou comunicar, pois não há quantidades, números, estatísticas... há sim, outros movimentos que dizem respeito aos acontecimentos singulares (BRITO; CHAVES, 2017, p. 172).

Assim, mobilizamos as vozes juvenis para esta composição. As conversas aconteceram em um espaço já familiar aos estudantes: a sala de aula, cheia de significados e impregnada com as diversas vivências que fizeram parte da construção discente. Como pesquisadora, pedi para que me contassem mais sobre eles, afirmando que desejava conhecer a visão dos estudantes sobre a escola. Foram frequentes os questionamentos sobre o que é um mestrado, como é essa vida universitária e outros elementos que começam a despontar no horizonte dos adolescentes. Então, chegou o momento da gravação. Burburinho, sentiram que não poderiam falar qualquer coisa porque o trabalho seria levado para a universidade. Me empenhei em tranquilizá-los ao assegurar que ninguém avaliaria as falas e os pensamentos que seriam expostos, expliquei que não se tratava de um

teste ou um julgamento, mas de um momento de trocas e encontros. Sobretudo, ofereci a garantia de que ninguém seria punido pelo que dissesse no encontro.

Ao serem questionados sobre o que é ser adolescente, as primeiras respostas que surgiram foram *"horrível", "uma merda", "cho-rar", "sofrer", "ter crises de ansiedade", "é uma confusão"*. Após esse momento inicial de respostas curtas e objetivas, alguns estudantes começaram a elaborar melhor as suas reflexões sobre as perspectivas a respeito da fase em que estão imersos. Com isso, revelaram alguns desafios que pareciam ocultos até para si mesmos. Uma estudante observa que *"é uma fase de transição na vida, é uma fase muito importante na vida. É a pior fase também, provavelmente, por-que, assim, é a fase que é mais cobrado da gente. Quando a gente é adulto a gente é cobrado também, mas nessa fase a gente é cobrado de todas as partes"*. Eles próprios trazem consigo a ideia de adolescência como transição, nesse limbo em que não se consegue visualizar a linha que separa o que é infância e o que é vida adulta. Até mesmo a existência no mundo é questionada, quando um estudante revela: *"adolescência é mais uma fase em que você vai se conhecer, é que você vai saber quem você é, ter mais autoconhecimento mesmo, você vai ter mais uma noção do mundo antes de você entrar total-mente nele"*. Eu questiono se ele considera que já entrou no mundo, o estudante me responde *"não totalmente, mas estou com um pé lá"*.

Diante desse impasse relacionado à ideia de transição, eu indago sobre em que ponto eles se vêem nesse percurso, mais pró-ximos da infância ou da vida adulta. Os discentes me mostram que as respostas para questões complexas não são simples e que como Serres (1993, p. 68) explica, as categorias não são fixas, podendo tro-car de lugar e brincar de ser sujeito, ocupando todas as direções do espaço, ao me explicarem que essa percepção é variável, com um expressivo *"depende"*. Então, um discente completa *"aqui na escola a maturidade abaixa [...] porque na escola você quer brincar, você quer fazer graça, aí quando você sai da escola e convive com outras*



...pessoas mais velhas no ambiente que você está muda totalmente a situação.” Diante da explicação, eu questiono se eles são pessoas diferentes na escola e fora dela e obtenho a seguinte resposta: “em casa eu não tenho a liberdade que na escola eu consigo ter. Na escola, ao mesmo tempo em que a gente tem responsabilidade, é uma válvula de escape, porque dentro de casa às vezes tem pai e mãe que é muito exigente, então você é obrigado a crescer, independente da sua idade você tem que ter responsabilidade. Na escola não, na escola você pode, não fazer tudo que você quer, mas você pode ser quem você quer com as pessoas e dentro de casa não tem essa liberdade.” A despeito de algumas correntes que abordam os cercamentos que o sistema escolar impõe aos escolarizados, a aproximação com esses estudantes permite observar que eles também podem encontrar na escola um espaço de liberdade. Isso não necessariamente está relacionado às aulas, aos conteúdos propostos ou às relações com os profissionais, afinal, como mencionamos, existem diferentes escolas dentro da mesma instituição. Entre os estudantes se desdobram acontecimentos que não podem ser contidos pelas normas e práticas institucionais.

Durante a autopercepção do momento de vida, alguns Polegarzinhos e Polegarzinhas começaram a se dar conta de suas relações com os adultos à sua volta e os desafios dessas conexões. Então, surge o relato: “(na adolescência) você não é criança e também não é adulto. Então a gente é o que? Eles não te tratam mais com atenção e também não tem a liberdade se fosse adulto, não sei explicar. A gente não é nada, só tá ali”. A sensação de desamparo que se revela na fala discente corrobora a ideia evocada por Serres (2013, p. 23) de que a Polegarzinha se encontra desprotegida, como um átomo sem valência. O filósofo reforça que a postura pautada na suspeita, na crítica e na indignação com a fase age na quebra dos laços entre adultos e adolescentes, reforçando a fenda que separa essas populações. A escola, como espaço necessário de convivência entre adultos e jovens, tem o papel de reconhecer essa fenda.

Para entender melhor a percepção dos jovens engajados no grupo focal sobre a relação com os adultos, eu provoco, indagando se eles sentem da parte dos adultos o suporte necessário para a fase. Mais uma vez, eles demonstram que as categorias não são fixas, ao responderem, primeiramente que *"não"*, mas posteriormente que *"depende da situação"*. Com essa abertura, eles demonstram algumas dificuldades que sentem em relação aos adultos à sua volta, em especial no que se refere à família. Desse modo, revelam a necessidade de apoio. Uma jovem diz: *"eu acho que essa é a fase que a gente mais precisa do suporte. Porque, tipo assim, todo mundo esquece como é ser adolescente depois que cresce, todo mundo esquece. Aí fala 'não faz isso não porque na minha época eu não fazia'".* Com isso, surgem as questões relacionadas ao amparo emocional, que alguns estudantes consideram negligenciado. Aparecem nas falas a intensidade de sentimentos nos quais eles se encontram imersos e a dificuldade de lidar com a torrente que os envolve. Alguém comenta: *"Acho que eles negligenciam os nossos sentimentos. Tudo que a gente faz e que a gente sente eles vão lá e negligenciam. Eles acham que a gente tem que saber coisa básica assim, do dia a dia, tipo, coisa besta, só que em relação a outras coisas que a gente falou, que nessa fase é tudo demais, intenso demais, eles acabam negligenciando"*. Outra jovem completa: *"é muito distante a minha realidade da realidade da minha mãe quando era adolescente, era muito diferente, então a minha mãe não faz ideia do que eu passo e eu também não faço ideia do que ela passou. Então, mesmo não querendo, mesmo conversando, eu ainda sinto que sempre vai ter essa distância"*.

As falas me despertam a curiosidade para entender quais alternativas eles encontram para lidar com as emoções que surgem e como é feita a decisão de relatar os desafios para outras pessoas. As respostas são diretas, eles me dizem que *"é mais fácil falar pra um amigo porque ele vai te escutar e concordar ou não, agora pra um adulto se você chegar com um problema ele vai te dar um castigo"*. Outra pessoa do grupo revela a dinâmica da relação com a sua mãe:



"se eu tô sentindo uma dor de cabeça, é vamo pra UPA, se eu tô com um problema e quero ficar deitada no meu canto no silêncio, ela fala pra sair logo que é frescura, que não é problema". Mas, assim como Serres (2013) se mostrou otimista com essa população e com as novidades que ela representa, alguns deles demonstram esperança em ser também mudança diante das falhas que eles enxergam. Uma jovem diz: "eu acho que em relação ao emocional a gente vai ser uma geração melhor".

Ao comparar o que eles consideram as diferenças geracionais, esses jovens que estiveram presentes nos grupos focais demonstraram compreender que fazem parte de uma população com vivências inéditas na história. Um deles diz: *"mas a gente é uma sociedade nova, igual, celular, internet, esses bagulho é tudo novidade (sic) e tipo, a gente cresceu desde criança com esses bagulho (sic). Pra eles é surreal. Só que aí, esse bagulho (sic) geram uma sociedade nova. A gente acha coisa muito melhor que na época eles não achavam. Só que isso pra eles é loucura. Tem coisa boba que a gente acha, coisa básica, tipo, qualquer coisinha que você faz é surreal".* No entanto, surge uma voz contrária que pondera que *"esse ciclo de julgamento dos adultos em relação aos adolescentes sempre existiu e acho que nunca vai mudar".* Alguns colegas acenaram em concordância com a cabeça. A experiência da pandemia também se reflete no momento de vida desses jovens, o que aparece na reflexão de uma estudante *"a gente tava na escola enquanto ainda era criança e aí quando voltou tudo a gente já era adolescente, já tava no ensino médio e tinha que dar conta de tudo, não foi indo assim aos poucos pra gente acostumar".*

As falas revelam uma aparente dificuldade na relação entre gerações, marcada pela desconfiança mútua. Os jovens que participaram dos grupos focais em seus relatos parecem sentir pouco espaço para manifestar as suas demandas com os adultos à sua volta. Observamos que no espaço escolar acontecem muitas interações que escapam do controle institucional ou das ferramentas

pedagógicas. Nessa escola que é só dos estudantes, é criada uma cultura que é própria, que se encontra na intersecção do que é ser adolescente e do que é ser aluno.

E do lado dos alunos, como se organizam dentro da escola? Os estudantes permanecem juntos durante longos períodos de tempo e, em muitos casos, estabelecem uma coesão interna (ainda que sejam frequentes as subdivisões, os famosos grupinhos dentro da sala de aula). Suas interações contínuas e a construção de mecanismos de SOCIABILIDADE paralelos à escola criam uma rede de interdependências entre os próprios alunos, geram expectativas de comportamentos, normas informais e uma verdadeira cultura dos alunos. Ou seja, eles estão vivendo a escola ao mesmo tempo em que estão construindo uma vivência como adolescentes e jovens, se interessando por assuntos, desenvolvendo um linguajar próprio, criando um estilo para si e buscando o reconhecimento do olhar do outro, principalmente de seus colegas (grifo da autora) (CORTI, 2014, p. 318).

Desse modo, é relevante observar como essa intersecção entre as vivências da juventude e da discência convergem para as interações escolares. Alguns estudantes afirmam ter comportamentos diferentes na escola e fora dela, indicando que as normas e as conexões estabelecidas em seu espaço afetam a sua postura, relações e autopercepção. Com isso, verificamos um possível choque que pode surgir em alguns momentos entre ser adolescente e ser estudante.

Para aprender o ofício de aluno é preciso desaprender o ofício de jovem? A construção de uma experiência escolar positiva implica a rejeição da vivência juvenil? Muitas vezes, a vida juvenil entra em choque com a cultura escolar, embora não sejam experiências incompatíveis. Elas dialogam, comunicam-se, constituem-se mutuamente, de forma às vezes convergente, e às vezes tensa e conflituosa. Por exemplo, quando a identidade juvenil se traduz no uso do boné ou de uma miniblusa e isso entra em desacordo com o que se espera de um aluno, temos um conflito (CORTI, 2014, p. 324-325).



O mencionado conflito relacionado às vestimentas dos alunos foi tema recorrente no grupo focal. Alguns deles chamam as normas de *"regrinhas"*, que consideram não ser relevantes para a aprendizagem. Questiono sobre a necessidade ou não de haver regras no espaço escolar. De forma rápida alguém me diz: *"ia ficar todo mundo só no celular"*. Posteriormente, obtenho a seguinte resposta: *"ter regra é importante, porque senão vira bagunça né. Mas tem as regrinhas, tipo mascar chiclete, boné, capuz, calça legging que não servem pra nada"*. Alguns refletem sobre as questões de gênero envolvidas nas normas, ao ponderar: *"mas aí vale mais pras meninas, né. Tipo, os moleque podem vir de bermuda que ninguém fala nada, mas aí as gurias usam calça legging e rasgada não pode. [...] Falam que é por que os meninos vão ficar olhando as meninas, falam que não pode legging porque marca, falam que não pode calça rasgada porque é muito aberta, mas a gente fica lá fora na sociedade assim. Eles falam que preparam a gente pro mundo, que mundo é esse? Qual é a lógica? Preferem impedir a menina de usar uma roupa mais aberta, mais à vontade do que ensinar um menino a se comportar em relação a isso, ter o respeito que ele deveria ter a ela. Isso não tem lógica"*. O uniforme tem um sentido simbólico e político que compõem a paisagem educacional. Ele homogeneiza os estudantes e impõe a cultura escolar sobre a cultura dos sujeitos, regulando os seus corpos. As vestimentas são também formas de expressão individual e da manifestação da própria identidade. Sob o uniforme escolar, as diferenças são travestidas de igualdade. Eu questiono se eles sentem que as roupas são formas deles se expressarem, a resposta que eu obtenho é: *"eu não venho de uniforme"*.

Sigo então tentando compreender a percepção desses participantes do grupo focal sobre a conexão entre a escola e o mundo externo, pergunto se eles consideram que a escola está conectada ou acompanhando as transformações do mundo e os estudantes são unânimes *"não"*. Um deles desenvolve *"a escola está em um tempo e a gente lá fora está em outro, o tempo da escola é um tempo*

atrasado.” Manifesto o desejo em entender mais sobre como eles entendem a preparação escolar e as experiências que vivenciam fora dela. Obtenho a seguinte resposta: *“não prepara para o mundo, aqui você tem que ficar quieto o tempo inteiro dentro de uma sala, seria melhor se fizessem a gente pensar mais”*. Mais uma vez, eles demonstram as resistências ao que rejeitam no modelo escolar, com afirmações como: *“o professor pode estar passando a matéria e eu não estar prestando atenção”*.

Esses desafios estão mais presentes na escolarização de adolescentes do que com as crianças. A escola é frequentemente pensada como um espaço capaz de acolher a infância, promovendo a brincadeira e a ludicidade. Por outro lado, a adolescência se encontra em um ponto de indefinição, em que ainda existem demandas da infância e a expectativa de respostas de maturidade. No espaço do grupo focal, alguns estudantes demonstraram as barreiras na relação com os adultos e como isso afeta o seu processo de aprendizagem ou mesmo de reconhecimento no espaço escolar. Sobre o que é ser aluno, algumas respostas são: *respeitar quem não te respeita*; *“ter que só obedecer”*. Uma discente relata que *“essa relação de respeito ela tem que ser construída, não pode ser imposto. Não é nem de respeito, é de medo. A Emília e a Conceição são professoras que a gente acaba tendo um respeito muito grande, que a gente gosta muito, porque elas compreendem a gente, elas tratam a gente super bem, sem ignorância nenhuma. Isso a gente não tem com os professores que tratam a gente como lixo”*. Outro discente corrobora a fala da colega, indicando que a dificuldade na relação interfere na forma como ele se sente durante a aula. Ele diz: *“essas parada (sic) deveria ser ao contrário, eu acho que o professor tinha que ser amigo do aluno [...], que a gente sente que está junto [...]. É muito melhor você aprender com uma pessoa que é conversada (sic). Se tem uma professora que é gente boa com todo mundo, todo mundo quer ter aquela aula, aí fica suave. Agora se é outro professor, a gente já desanima de saber que é hora da aula,*

porque ninguém quer enchimento de saco (sic)". Reforçamos a postura de escuta em relação aos discentes, corroborada por Dayrell:

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais. Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida. Enfim, parece-nos que demandam da escola recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida, em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino (DAYRELL, 2007, p. 1124-1125).

Quando eu peço uma avaliação geral sobre a adolescência e a vida estudantil, uma queixa recorrente nas cinco turmas em que os grupos focais foram realizados foi a da cobrança. Eles relataram se sentir cobrados em diversos aspectos, que se soma à expectativa de aceitação e de validação por parte dos adultos. Uma estudante afirma *"tem a cobrança da escola, da família e a de você mesmo. A minha família tem muita expectativa em mim, nas coisas que eu faço e eu fico sempre achando que eu não vou conseguir, aí chega na escola a minha cabeça tá pensando um milhão de coisas"*. Muitas das questões surgiram nesse momento extrapolam os resultados escolares. São as escolhas profissionais que nem sempre estão de acordo com os desejos dos adultos, a descoberta da sexualidade e os desafios que isso pode acarretar, a dificuldade em lidar com os



novos problemas que diferem daqueles que enfrentavam na infância. Um jovem me conta *"às vezes o pai e a mãe querem uma coisa mas não é o que a pessoa precisa. Cobra demais, só que às vezes o que a pessoa precisa é outra coisa. Aí faz alguma coisa errada e cobra demais [...]". A gente fica com um peso de querer ser o melhor pros pais, irmãos, amigos, mas ninguém sabe o que você passa, só a pessoa mesmo sabe o que ela passa."*

É pertinente destacar também os obstáculos enfrentados pelos estudantes que são trabalhadores. Para alguns deles essa é uma necessidade para o complemento da renda familiar, enquanto para outros é uma escolha que viabiliza as realizações pessoais. Um dos discentes declara perceber uma recompensa mais imediata no trabalho, que ele não identifica na escola. Em suas palavras: *"muitas pessoas desanimam da escola porque vê dinheiro, vai vendo dinheiro e não quer saber de escola. E estudar cansa do mesmo jeito que trabalhar, só que você não recebe".* Outros complementam *"você não tem tempo pra si, praticamente não pára em casa e se para você dorme"* e ainda *"eu estudo de manhã e trabalho à tarde, quando eu chego em casa eu quero tomar banho e dormir, então a escola meio que fica pra trás. Tem fim de semana que eu pego só pra descansar e depois tem coisa que eu fico correndo pra me virar e correr atrás".* Além disso, os compromissos invadem os momentos de descanso e geram o sentimento de culpa, *"eu tiro o dia pra descansar e no final do dia eu tô cansado porque eu fiquei pensando em tudo que eu deveria estar fazendo e não fiz".* As tarefas escolares são afetadas pela necessidade de se dividir entre estudos e trabalho. Nesses casos, é preciso fazer escolhas: *"o momento que eu tenho em casa eu não consigo fazer coisa de escola, eu sei que se eu pegar pra fazer eu vou ficar mais cansado do que eu já tô, então geralmente quando eu pego pra fazer eu viro a noite fazendo, então eu sei que no outro dia na escola eu vou estar sugado. Então, eu pego pra descansar e faço na escola no outro dia".* A rotina de conciliar trabalho e estudos também afeta outras experiências importantes da adolescência,

como os momentos de socialização e interação, bem como os cuidados básicos com a saúde, como sono e alimentação. Mais uma vez, a sensação de cobrança afeta esses jovens, *"ninguém quer nem saber o que tá acontecendo, querem que você faça tudo."*

O modelo escolar para alguns dos estudantes também é um fator que os afasta e compromete a aprendizagem. Um deles me diz *"eu não gosto da rotina do aluno não, é muito a mesma coisa, aprendeu, aprendeu, aprendeu"*, outro complementa *"as aulas são meio que um padrão, sempre um padrão, aí na maioria das vezes uma coisa que você aprende no início do ano agora a gente não vai lembrar, então sempre vai ser esse padrão de aprender e esquecer, o foco é pegar a média"*. Para esses jovens, os momentos de êxtase do qual Michel Serres nos fala parecem raros, mas alguns elementos podem contribuir para tornar as vivências escolares mais interessantes. Segundo um discente *"o professor faz a matéria ficar legal, igual, tem professor que eu já tive a matéria antes e eu não gostava e com ele comecei a gostar, a matéria pode ser a mesma mas se o cara souber te explicar e fazer ficar interessante você vai fazer"*. Os estudantes demonstram, mais uma vez, o papel que a relação com o professor tem na aprendizagem e como as repetições os distanciam das atividades propostas. A sensação de que as aulas são desinteressantes parecem afetar a motivação dos jovens em relação ao conteúdo. Eles prosseguem *"isso de ser sempre igual eu já me acostumei, mas quando aparece uma aula diferente eu presto atenção. Você pode ver que não tem ninguém dormindo nessa hora"*; *"a aula da Emília é legal, tipo, ela varia sempre a aula, ela conversa, ela sabe fazer a gente entender, ela sabe se enturmar com o nosso estilo, ela muda o jeito de dar aula quando ela vê que a gente não tá focado"*.

Além dos trechos citados, surgiram diversos relatos, confissões pessoais e exposição de conflitos internos que não se relacionam com esta pesquisa, mas que fazem parte do universo dos Polegarzinhos e Polegarzinhas que participaram dos grupos focais.

Naquele momento, os jovens foram convidados a pensar mais sobre si mesmos, as suas relações com os demais e as suas experiências enquanto alunos. Reforçamos que a pesquisa de campo não teve o intuito de definir quem é o jovem contemporâneo, tampouco como a escola deveria ser. No entanto, ao nos aproximarmos desses sujeitos e de suas singularidades, percebemos símbolos e idiossincrasias daqueles que se encontram sob o papel discente, já tão naturalizado nas práticas escolares. Tais elementos estão em conexão também com os seus comportamentos enquanto estudantes. Em muitos casos, a escola é diferente pela ótica dos profissionais que atuam nela e pelas percepções dos sujeitos que ocupam a função de alunos.

Este livro chega ao seu último capítulo com a importante e desafiadora missão de repercutir percepções de alunos sobre a escola. Diante da multiplicidade de possibilidades de ser jovem e ser estudante, ela reverbera algumas das idiossincrasias presentes no cotidiano da instituição. Como Michel Serres (1993) sinaliza, as classificações são temporárias e brincam de ser sujeito, mas são sempre mutáveis. Assim, o retrato que apresentamos é instável, mas reflete o acontecimento daquele momento em que foi captado. O registro também é marcado pela subjetividade da pesquisadora, que imprimiu o seu olhar ao material produzido em campo.

Os jovens que participaram dos grupos focais têm as suas vivências marcadas por desafios da educação que são anteriores à sua chegada, além de terem experienciado uma pandemia mundial que modificou as suas formas de aprender e de se relacionar. Desse modo, eles contribuem com a sua singularidade para uma percepção mais múltipla e abrangente da escola, considerando que nela se desdobram realidades que não podem ser contidas ou institucionalizadas.

POSFÁCIO

Este livro chega ao fim, após um processo de revisão bibliográfica, coleta e análise de dados de campo, com a convicção de que, como um rizoma, ele gera ramos em diversas direções. O trajeto até aqui foi orientado pela pergunta “a escola reconhece a singularidade do estudante contemporâneo?”. Na busca de respostas, partimos da perspectiva da existência de um ofício discente, construído, naturalizado e reproduzido pelas escolas cotidianamente.

Assim, resgatamos as origens da escolarização e dos papéis executados por seus atores, o que nos permitiu avaliar que desde a gênese da institucionalização da educação até os dias de hoje alguns dispositivos se mantiveram, a despeito das transformações da sociedade. Esse descompasso gera anacronismos nas práticas escolares, que conservam instrumentos projetados para atender a uma sociedade diferente e a uma educação que servia a outros propósitos. Os sujeitos que se encontram na condição de alunos precisam ser conformados a esses modelos, atendendo a demandas constantes. Com o percurso do trabalho, foi possível indicar que essa discordância é um dos fatores que participa das dificuldades nas relações entre estudantes e profissionais da educação, bem como um agravante das recusas dos alunos perante às proposições escolares, manifestas em seus comportamentos. Tais desafios tendem a se agravar no ensino médio, etapa em que os dispositivos escolares já foram internalizados pelos sujeitos e que as relações com os profissionais se modificam, passando a ser mais focadas nos conteúdos e menos nas interações, recompensas e mesmo na ludicidade — muito presente na educação infantil e que vai se perdendo gradativamente ao longo do ensino fundamental até sumir por completo no ensino médio.



Para criar pontes com esses sujeitos, foi importante buscar em referenciais teóricos quem são os jovens contemporâneos e como eles expressam as suas culturas. Com isso, chegamos a perspectiva de uma condição juvenil, que perpassa elementos psicofisiológicos, sociais e políticos. Desse modo, destacamos a inexistência de uma definição universal do processo de adolecer, considerando que mesmo a noção de adolescência é cultural e não necessariamente biológica — diferentemente da puberdade, que consiste no processo físico de amadurecimento. O corpo participa desse processo de comunicação cultural dos jovens e ele também é moldado dentro de normas que definem as formas de ser e estar no mundo, que extrapolam a aprendizagem dos conteúdos que reclama para si o protagonismo no ensino médio. Assim, reforçamos o desafio da educação em reconhecer as singularidades desses sujeitos, que chegam às escolas com um universo simbólico que se manifesta em sua heterogeneidade nos espaços que não podem ser contidos ou institucionalizados.

Para o percurso escolhido, tornou-se salutar conhecer mais sobre o ensino médio, seus entraves e objetivos. Desse modo, nossas pesquisas demonstraram que os propósitos da etapa, bem como as noções de juventude foram alterados diversas vezes desde a sua determinação como etapa da educação básica, tomando como marco a consolidação da LDB de 1996.

Em 2016 uma nova adversidade surgiu para o ensino médio, que mereceu um olhar mais atento: a Medida Provisória 746, de 22 de setembro. A MP implementou, em caráter emergencial, a política de ensino médio integral e a proposta de reforma da etapa, alterando a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. A MP foi assinada por Michel Temer menos de um mês após a sua ascensão ao cargo de presidente, em decorrência do impeachment

sofrido pela presidente eleita Dilma Rousseff. De forma impositiva, sem diálogo com os estudantes, educadores e pesquisadores da educação, as proposições de modificações significativas nessa etapa da educação passaram a ser postas em prática nos anos seguintes. A MP 746 foi convertida na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

O chamado Novo Ensino Médio teve muitas inflexões desde a sua elaboração e ainda movimenta tensões e resistência da comunidade escolar e acadêmica. A partir da análise de suas motivações e das possibilidades de aplicação prática, percebemos o seu potencial de fragilizar e precarizar a educação brasileira, especialmente a educação básica pública, que é majoritária em nosso país, concentrando mais de 80% das matrículas. As movimentações em torno das reformas do ensino médio são temas que merecem a nossa atenção, afinal, têm um significativo potencial de transformar e impactar a escolarização dos jovens contemporâneos, bem como das futuras populações que passarão por essa experiência.

Diante das disputas e obstáculos envolvidos na educação recebida pelos estudantes, no terceiro capítulo buscamos em Michel Serres um caminho para compreender mais sobre essa população que emerge, engendrada em um mundo com tantas diferenças em relação aos seus antepassados. O filósofo nos mostra no livro *Tempo de Crise* (2017) seis acontecimentos importantes que transformaram a humanidade: a automação da agricultura, a expansão dos transportes, os avanços na saúde, o crescimento demográfico, a ubiquidade das conexões e as novas proporções dos conflitos. Assim, percebemos que esses sujeitos contam com novos modos de ser no mundo que se distinguem das pessoas que fundaram as instituições que perduram até hoje com poucas modificações, o que inclui a escola.

Com efeito, ele nos auxilia a conhecer mais sobre essa nova população, que é virtualizada pela personagem Polegarzinha (2013), que recebe esse nome por ter como particularidade as formas de existir no mundo pelos polegares. Com Michel Serres, pudemos

conhecer mais sobre as potências desse novo jovem que inunda as escolas, sem a pretensão de reduzir a juventude à concepção etária ou mesmo definir as características desses sujeitos. A partir da personagem, ele demonstra algumas das novidades que as pessoas que nasceram nessa nova humanidade apresentam e as possibilidades de aproximação para quem pretende educá-las. Entre as novidades importantes no contemporâneo, as TDICs se destacam, pois impactam todos os aspectos da vida humana.

Michel Serres (2013) também nos fala um pouco mais sobre a educação das Polegarzinhas e dos Polegarzinhos, demonstrando a relevância de se promover o êxtase e a transformação não somente do intelecto, mas da pessoa em sua totalidade. Dos encontros que acontecem na educação para o êxtase, surge um terceiro: o mestiço. Assim, Serres aponta que não existe aprendizagem sem essa transformação, nos mostrando a sua distinção entre educar, que é formar a pessoa em sua totalidade, e instruir, que é a transmissão da informação. Diante do que se entende como a era da informação, em que qualquer tema está acessível aos polegares em qualquer lugar, é preciso reencontrar o lugar da educação para que ela não se ancore unicamente na comunicação de conteúdos, mas que impulse os sujeitos a deixarem as suas referências e a partirem em direção ao novo.

Foi marcante a defesa de uma educação que considerasse também as vozes dos jovens que são escolarizados. Desse modo, o último capítulo deste livro traz um pouco das vozes juvenis a partir dos resultados obtidos na pesquisa de campo. Para tanto, optamos pela realização de rodas de conversa inspiradas na metodologia do grupo focal, seguida de análise em uma composição cartográfica, tendo como referencial as proposições de Deleuze e Guattari (1995). Em um primeiro momento, foi importante situar a população estudada como aquela que experimentou uma vivência marcante e inesperada: a pandemia mundial de covid-19. Tal acontecimento alterou todas as suas experiências, inclusive as escolares. Foi possível

perceber nos relatos dos estudantes os impactos da pandemia em suas percepções de si mesmos, da escola e dos colegas.

Encerramos o livro com as falas dos estudantes, que mostraram a escola e as conexões por meio das suas percepções, revelando mais sobre a experiência de ser adolescente e ser estudante. Foi um rico momento de escuta, trocas e de reflexão, no qual os jovens se viram convocados a pensar e a falar sobre sentimentos e vivências que nem sempre podem ser compartilhados em um mundo tão acelerado. Deixamos clara a tentativa de apresentar singularidades, como resultado de uma fotografia do momento em que estávamos em campo, mestiçada à subjetividade da pesquisadora tanto na condução das conversas quanto na análise dos resultados e composição do trabalho. Ele se apresenta como uma possibilidade de criar pontes com os estudantes, mas não se propõe a ser uma amostragem da juventude ou do que é ser aluno.

Assim, concluímos esta obra com a proposta de uma educação para a escuta, que faça ecoar as vozes discentes e que busque uma conexão com as idiossincrasias desses novos jovens. Longe de oferecer respostas, o trabalho realizado é motor para reflexões, ressaltando a necessidade de invenção de novas formas de viver, se relacionar e ensinar, diante de uma humanidade que também é renovada. Nas palavras de Serres sobre o digital, mas que podemos extrapolar às demais novidades da contemporaneidade: “não há citação de filósofo na história que me permita compreender o digital. Portanto, é necessário que eu invente ferramentas intelectuais novas para compreender a era contemporânea (SANTOS, 2015, p. 252)”. Esperamos que este livro possa trazer alguma contribuição para o advento dessas novas ferramentas, em especial, para a educação da nossa juventude, em um momento em que essa etapa da educação vem sendo desafiada a se reconstruir, após os retrocessos aos quais ela foi submetida.

REFERÊNCIAS

ABRINQ. *Fundação Abrinq traça panorama da Infância e Adolescência no Brasil*. São Paulo, 17 mar. 2021. Disponível em: <https://fadc.org.br/noticias/fundacao-abrinq-traca-panorama-da-infancia-e-adolescencia-no-brasil#:~:text=0%20Brasil%20tem%2069%2C8,da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20total%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 30 jan. 2023.

ADOLESCENTE. In: *Dicionário Etimológico*: etimologia e origem das palavras. 7Gaus. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/adolescente/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

ANPED. *Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio* - Não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-nao-ao-retrocesso-proposto-pelo>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BOUTIN, Aldimara Catarina; SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da. *Novo ensino médio e educação integral*: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. Educação [on-line], v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117157485009>. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 4.244 de 9 de abril de 1942*. Lei Orgânica do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. *Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2059%2C%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202009&text=208%2C%20de%20forma%20a%20prever,ao%20C2%A7%203%C2%BA%20do%20art. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. *Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. *Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 30 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Ensino Médio*: linha do tempo. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-nacional-ensino-medio/linha-do-tempo>. Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 399, de 8 de março de 2023*. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2023. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-399-2023-03-08.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. *Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n.ºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jul. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sumário executivo da Portaria n.º 399, de 8 de março de 2023*. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_consulta_publica_ensino_medio.pdf. Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. *PEC 241/2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. *Proposta de Emenda à Constituição n.º 55, de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. *Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. *Medida Provisória n.º 934, de 1º abr. 2020*. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Novo Ensino Médio - perguntas e respostas*. Portal MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio: etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio*. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:obra-2&catid=13&Itemid=117. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Saiba Mais: Programa Mais Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689#:~:text=0%20Programa%20Mais%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20criado,jornada%20escolar%20nas%20escolas%20p%C3%BAblicas%2C>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. *Histórico*. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%2020%20de%20dezembro%20de,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(CNE\)](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%2020%20de%20dezembro%20de,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(CNE)). Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. *Portaria Normativa Interministerial n.º- 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. *Resolução CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. *Medida Provisória n.º 934, de 2020*. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. *Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020*. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRITO, Maria dos Remédios de; CHAVES, Silvia Nogueira. ... Cartografia... uma política de escrita. *Rev. Polis e Psique*, v. 7, n.º 1, p. 167-180, 2017. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpps/v7n1/n7a10.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2026.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. A escola contemporânea e a desertificação institucional: o demérito da res publica. In: GALLO, Sílvia; MENDONÇA, Samuel (org.). *A escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade Em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

AGÊNCIA IBGE. Internet chega a 74,9 milhões de domicílios do país em 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44031-internet-chega-a-74-9-milhoes-de-domicilios-do-pais-em-2024>. Acesso em: 11 jun. 2026.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. v.1. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 309-334.

DAYRELL, Juarez. *A Escola "Faz" as Juventudes?* Reflexões Em Torno da Socialização Juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n.º 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 20 out. 2022.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, C. L. (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 02 nov. 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol.1. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1995. Disponível em: <https://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2016/04/deleuze-guattari-mil-platos-vol1.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2023.

ESCÓSSIA, Liliana Da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo (Orgs.). *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

FANFANI, Emilio Tenti. *Culturas jovens e cultura escolar*. Documento apresentado no seminário "Escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio". Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília, 7 a 9 de junho de 2000.

GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). *A Escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2015.

GILL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROS, Frédéric. *Desobedecer*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

INEP. *Censo Escolar 2021*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf . Acesso em: 27 mar. 2023.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. *Educação integral, ampliação do tempo escolar e formação da criança*: possíveis relações. UFPR: XI Anped Sul, Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CRIS-REGINA-GAMBETA-JUNCKES.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da Escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Patrícia de Moraes. Ser e ter: a produção de sentidos — por uma pedagogia das infâncias e suas relações com a escola. In: LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. *Políticas Para o Ensino Médio no Brasil*: perspectivas para a universalização. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n.º 84, p. 231-251, maio-ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5srTx9yJLXdrVMhnLcZVj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2022.

MOEHLECKE, Sabrina. *O Ensino Médio e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais*: entre recorrências e novas inquietações. Revista Brasileira de Educação. v. 17 n.º 49 jan.-abr. 2012.

Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Observatório do Ensino Médio. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, Carta ao GT Transição - Educação. Brasília, dez. de 2022. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/movimento_nacional_em_defesa_do_ensino_medio_carta_ao_gt_transicao_educacao.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

Nações Unidas. População mundial atinge 8 bilhões de pessoas. *Onu News*. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/11/1805342>. Acesso em: 24 maio 2023.

OFÍCIO. In: *MICHAELIS*, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=of%C3%ADcio>. Acesso em: 18 out. 2021.

PAGNI, Pedro A. Resistências ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo. In: GALLO, Sílvia; MENDONÇA, Samuel (org.). *A escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020.

- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- RUIZ, J.A. *Metodologia Científica*: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1976.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *El Alumno Como Invención*. Madrid: Ediciones Morata, 2003.
- SANTOS, Maria Emanuela Esteves dos. Educação e Contemporaneidade em Michel Serres. *Pro-Posições*, v. 26, n.º 1(76), p. 239-257. 2015.
- SANTOS, Maria Emanuela Esteves dos. *Filosofia da Educação e Multiplicidade em Michel Serres*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.
- SAVIANI, Dermeval *et al.* *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. *Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil: Abordagem Histórica e Situação Atual*. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n.º 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.
- SERRES, Michel. *Filosofia Mestiça*. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- SERRES, Michel. *Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour*. São Paulo: Unimarco, 1999.
- SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- SERRES, Michel. *Pantopie*: de Hermès à Petite Poucette. Paris: Le Pommier, 2014.
- SERRES, Michel. *Tempo de crise*: o que a crise financeira trouxe à tona e como reinventar nossa vida e o futuro. Trad. Clóvis Marque. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- SERRES, Michel. *C'était Mieux Avant!*. Paris: Le Pommier, 2017.
- SEGURADO, Rosemary; SANTOS, Marcelo Burgos Pimentel. *Ocupação dos espaços públicos e a produção do comum*: a ação política dos estudantes secundaristas nas escolas públicas de São Paulo. In: 40º Encontro Anual da ANPOCS. Anais, ST13. Hotel Glória, Caxambú (MG), 2016, p. 1-22.

SILVA, Karen Cristina Ruppel da. *Concepções que orientam atual agenda de Educação integral no Brasil*: uma análise dos cadernos do "Programa Mais Educação". Orientadora: Simone de Fátima Flach. 2016. Dissertação (Mestrado) - curso de Educação: História e Políticas Educacionais, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1203/1/KAREN.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. *Políticas de currículo, ensino médio e BNCC*. Um cenário de disputas. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n.º 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>. Acesso em: 27 abr. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma ou Revogação: Que fazer com o "Novo Ensino Médio"? 07 mar. 2023. *ANPED*. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/reforma-ou-revogacao-que-fazer-com-o-novo-ensino-medio-por-monica-ribeiro-da-silva-ufpr>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SILVA, Thomas T. da (Org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VASCONCELOS, Carolina de Moura; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico. *A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras*: um olhar sobre a BNCC. Eccos - Revista Científica, São Paulo, n.º 58, p. 1-18, e10726, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.10726>.

VIANA, Maria Luiza. Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SOBRE AS AUTORAS

Flávia Lemes Silvado

Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Dedicar-se aos estudos da área de Filosofia da Educação, com ênfase nos temas: educação e diversidade, aspectos filosóficos da pedagogia, políticas públicas para o ensino médio, relações interpessoais na escola e novas tecnologias na educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4722159494563294>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8490-0601>

E-mail: lemessilflavia@gmail.com

Maria Emanuela Esteves dos Santos

Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e Université de Rouen - França. Mestre em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ. Tem experiência na área de Fundamentos da Educação com ênfase em Filosofia da Educação, atuando nos seguintes temas: educação e diversidade; pedagogia e seus aspectos filosóficos e históricos; multiplicidade e novas tecnologias na formação de professores. Trabalha atualmente como professora adjunta no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João Del Rei, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6434826304851095>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4969-4416>

E-mail: mariaemmanuel@ufs.edu.br

www.PIMENTACULTURAL.com

O OFÍCIO DISCENTE E A CULTURA JUVENIL NA CONTEMPORANEIDADE

o ensino médio em questão