

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

ISABEL CRISTINA ALVES CORREIA

JUVENTUDES E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: percepções de estudantes do ensino
médio de uma escola pública do Rio de Janeiro

Belo Horizonte

2021

Isabel Cristina Alves Correia

JUVENTUDES E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO:
percepções de estudantes do ensino médio de uma escola
pública do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Yone Maria Gonzaga

Belo Horizonte

2021

Ficha Catalográfica

CORREIA, Isabel Cristina Alves

Juventudes e produção do conhecimento: percepções de estudantes do ensino médio de uma escola pública do Rio de Janeiro/ Isabel Cristina Alves Correia. Belo Horizonte: FLACSO/FPA, 2021.

105f.:il

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2021.

Orientadora: Yone Maria Gonzaga

Isabel Cristina Alves Correia

JUVENTUDES E PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO: percepções de estudantes
do ensino médio de uma escola pública do Rio
de Janeiro

Dissertação apresentada ao curso Maestría
Estado, Gobierno y Políticas Públicas,
Faculdade Latino-Americana de Ciências
Sociais, Fundação Perseu Abramo, como parte
dos requisitos necessários à obtenção do título
de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas
Públicas.

Aprovada em

Profa. Dra. Yone Maria Gonzaga
FLACSO Brasil/FPA

Profa. Dra. Ana Amélia de Paula Laborne
UFMG

Profa. Ma. Andrea Bárbara Lopes de Azevedo
FLACSO Brasil/FPA

Prof. Dr. Antônio Carlos dos Reis Alkmin (suplente)
PUC-RJ

AGRADECIMENTOS

Durante a elaboração deste trabalho de pesquisa, variados foram os momentos atravessados. Momentos marcados pela alegria de quem (re)descobre caminhos, de quem aprende, e pela angústia, de quem questiona a própria condição de chegar ao final da jornada, em um contexto político de grandes retrocessos e de isolamento social provocado pela pandemia da covid-19.

Ao longo deste percurso, pude contar com o apoio, o incentivo e o estímulo de pessoas queridas, com as quais a vida me apresentou. Quero agradecer a vocês que, com uma palavra doce, um olhar terno, um gesto de carinho, um telefonema ou uma chamada de vídeo na madrugada, não me deixaram esmorecer. Vocês tornaram o caminho mais leve.

Um agradecimento especial:

À Professora Doutora Yone Maria Gonzaga, minha orientadora, pela compreensão, generosidade e estímulo ao longo de todo o processo de elaboração desta dissertação. Sempre com uma fala positiva, de acolhimento, de encorajamento, estimulava-me a caminhar.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial [...] é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica.

(FREIRE, 1992)

RESUMO

Se os saberes das juventudes e suas opiniões sobre o mundo pouco são considerados nos processos educativos, como esperar delas uma participação interessada na sala de aula? A presente pesquisa, motivada por tal inquietação e atravessada pela análise das políticas públicas aplicadas à educação, procurou investigar a percepção da/o estudante do terceiro ano do Ensino Médio, da rede pública estadual do Rio de Janeiro, sobre a sala de aula e a produção do conhecimento, bem como compreender as motivações que guiam a relação das/os jovens estudantes com a escola, a sala de aula e a produção de pensamento reflexivo. Com isso, pretendia-se levantar dados e evidências que pudessem subsidiar a formulação de novas propostas pedagógicas, a atuação dos professores na sala de aula e a Secretaria de Educação no processo de formulação dos projetos pedagógicos. Para tal, optamos pelo método qualitativo e pela abordagem interpretativa, embora tenhamos, também, aplicado um questionário de pesquisa com perguntas fechadas, com o objetivo de traçar o perfil das/os jovens pesquisadas/os. Os resultados da pesquisa apontam que os estudantes de fato têm pouco interesse pela produção do conhecimento em sala de aula, questão pela qual costuma ser responsabilizado/a o/a professor/a ou a/o estudante; e pouco pensada como uma situação relacionada à política educacional em nível macro. Concluiu-se que a relação da/o jovem estudante com a produção do conhecimento, em sala de aula, está intimamente ligada ao vínculo professor/a estudante; que sua desmotivação se relaciona ao não reconhecimento como sujeito pensante. Foi percebido, também, que a “desmotivação” pode estar atrelada a fatores como a menos-valia que acomete, majoritariamente, os atuais sujeitos da educação pública (pobres, classe trabalhadora e negros); e, ainda, ao racismo institucional, que faz com que a humanidade dos/as estudantes negros/as seja negada, prejudicando a construção do autoconceito positivo que lhes permita apreender ou produzir conhecimentos.

Palavras-chave: sala de aula, escola pública; juventudes; produção de conhecimento; racismo institucional.

ABSTRACT

If the knowledge of young people and their opinions about the world are not considered in educational processes, how can we expect them to have an interested participation in the classroom? Motivated by this concern and crossed by the analysis of public policies applied to education, this research sought to investigate the perception of third-year high school students, from the state public system of Rio de Janeiro, about the classroom and knowledge production, as well as understanding the motivations that guide the relationship of young students with the school, the classroom, with the production of reflective thinking. With this, it was intended to collect data and evidence that can support the formulation of new pedagogical proposals, the role of teachers in the classroom, and the Department of Education in the process of formulating pedagogical projects. For such, we chose the qualitative method and the interpretive approach, although we have also applied a survey questionnaire with closed questions, with the objective of drawing a profile of the researched youths. The research results show that students in fact have little interest in the production of knowledge in the classroom, an issue for which the teacher or student is usually held responsible. It was concluded that the relationship of the young student with the production of knowledge in the classroom is closely linked to the teacher/student bond; that their (de)motivation is related to their recognition as a thinking subject. It was also perceived that the student had little or no interest in participating in debates about the education offered and in the processes of elaboration of educational policies

Keywords: classroom, youths, knowledge production, public education, institutional racism.

RESUMEN

Si los conocimientos de las/os jóvenes y sus opiniones sobre el mundo poco se consideran en los procesos educativos, ¿cómo esperar de ellas/os una participación activa en el aula? Impulsada por esta preocupación y atravesada por el análisis de las políticas públicas aplicadas a la educación, la investigación aquí presentada buscó indagar sobre la percepción del estudiante del tercer año de la enseñanza mediana, de la red pública estatal de Río de Janeiro, sobre el aula y la producción de conocimiento así como comprender cuáles motivaciones guían la relación de las/os jóvenes estudiantes con la escuela, el aula y la producción de pensamiento reflexivo. Se pretendía levantar datos y evidencias que ayudaran en la formulación de nuevas propuestas pedagógicas, el desempeño de los profesores en el aula y que apoyaran a la Secretaría de Educación en el proceso de formulación de proyectos pedagógicos. Para ello, optamos por el método cualitativo y el enfoque interpretativo, aunque también aplicamos un cuestionario de investigación con preguntas cerradas, con el objetivo de trazar un perfil de las/os jóvenes investigadas/os. Los resultados de la investigación indican que, de hecho, las/os alumnas/os muestran poco interés por la producción de conocimiento en el aula, cuestión de la que se suele responsabilizar al/a la profesor/a o al/a la alumno/a. Se concluyó que la relación del/de la joven estudiante con la producción de conocimiento, en el aula, está estrechamente relacionada con el vínculo profesor-alumno; que su (des)motivación está conectada con su reconocimiento como sujeto pensante. También se percibió que la "desmotivación" puede estar vinculada a factores como la desvalorización que afecta, mayoritariamente, a los actuales sujetos de la educación pública (pobres, clase trabajadora y negros); y también al racismo institucional que promueve la negación de la humanidad de alumnas/os negras/os, dificultando la construcción de un autoconcepto positivo que les permita aprender o producir conocimiento.

Palabras-clave: aula, jóvenes, conocimiento, educación, políticas públicas, racismo institucional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa da Ilha do Governador	57
Figura 2 –	Gênero	61
Figura 3 –	Faixa etária	62
Figura 4 –	Raça/cor	62
Figura 5 –	Renda familiar	63
Figura 6 –	Escola: espaço de socialização	64
Figura 7 –	Sala de aula	64
Figura 8 –	Os conteúdos	64
Figura 9 –	Sentido para as coisas que estudo	65
Figura 10 –	Atividades/Nota	65
Figura 11 –	Aulas/Participação das/os estudantes	65
Figura 12 –	Professor mediador/a do conhecimento	66
Figura 13 –	Professores e o interesse pela/o estudante	66
Figura 14 –	Acesso à rede de internet	66
Figura 15 –	Uso do <i>Google Classroom</i>	66
Figura 16 –	Canais de estudo na pandemia	67
Figura 17 –	Ausência das/os amigas/os	67
Figura 18 –	Saúde mental na pandemia	67

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Coletiva de imprensa, fim da ocupação

58

LISTA TABELA

Tabela 1 – Breve caracterização das/os entrevistadas/os

71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPP	Instituto Pereira Passos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbica, Gay, Bissexual, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual (o + representa a inclusão de outros grupos e variações de sexualidade e gênero)
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCRI	Programa Combate ao Racismo Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica, do Rio de Janeiro
Seeduc	Secretaria de Estado de Educação
Sinajuve	Sistema Nacional de Juventude
Tale	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
Tecele	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 JUVENTUDES, SALA DE AULA E CONHECIMENTO	24
1.1 Juventudes	24
1.2 Sala de aula	30
1.3 Produção do conhecimento	36
2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM MEIO À CRISE SANITÁRIA DA COVID-19	44
2.1 Educação no Rio de Janeiro	45
2.2 Reforma do ensino médio	49
3 PERCURSO METODOLÓGICO	54
3.1 Lócus da pesquisa	56
3.2 Consequências do período pandêmico	58
3.3 Procedimentos para acessar e definir os sujeitos	60
3.4 Contexto socioeconômico	61
3.5 Acesso à internet e aos canais de estudo	66
3.6 Reflexos da pandemia	67
3.7 Pesquisa qualitativa	68
3.8 Atravessamentos do campo	68
3.9 Entrevistas	69
4 FALA GALERA: O QUE DISSERAM AS/OS ENTREVISTADAS/OS	71
4.1 Sala de aula e ensino	72
4.2 Relação professor/a estudante	78
4.3 Definição do conteúdo	80
4.4 Ensino remoto	81
4.5 “Desinteresse”: causa ou consequência?	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91
APÊNCIDE A – Questionário de Pesquisa	98
APÊNDICE B – Grupo Focal	101
ANEXO 1 – Termo de Assentimento	102
ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	104

INTRODUÇÃO

DA MINHA TRAJETÓRIA À EMERGÊNCIA DO PROBLEMA

Minha trajetória como educadora começou em 2003, lecionando nos projetos sociais, da organização não governamental (ONG) Ecos do Futuro, voltados para o atendimento a jovens em situação de vulnerabilidade, oriundas/os da rede pública de ensino médio da Ilha do Governador (bairro sede da ONG), do complexo de favelas da Maré, da Cidade Alta, e de bairros do entorno. Uma experiência que me levou, quatro anos mais tarde, a cursar Ciências Sociais, mais especificamente, Sociologia.

A escolha pela Sociologia não se deu na perspectiva de vir a lecionar em colégios públicos, privados ou em universidades. Meu desejo era aplicar todo o conhecimento que viria do contato com as Ciências Sociais no trabalho que desenvolvia na ONG. Buscava compreender os fatores geradores do sentimento de não pertencimento à cidade que expressiva parcela das/os jovens, atendidas/os pelos projetos carregava consigo; e o desinteresse pela produção do conhecimento que marcava a sua fase inicial em sala de aula.

Em meio à minha graduação, em 2008, com a entrada em vigor da Lei Federal n. 11.684, a Sociologia voltou a compor, como disciplina obrigatória, o currículo escolar do ensino médio – depois de banida pela ditadura militar, em 1971, e substituída por Educação Moral e Cívica. A partir daí, foram abertos alguns concursos para professor/a das redes estadual e federal, que não despertaram meu interesse fazer. E esse meu desinteresse permaneceu até 2011, quando decidi – em consequência da perseverança de uma amiga que insistia em minha inscrição para a prova da rede estadual, mesmo que fosse somente por experiência – aventurar-me a prestar o concurso. Digo aventurar porque sequer havia olhado o conteúdo do edital. Não havia nem mais tempo para isso. Fui fazer a prova em nome da tal experiência e, como se diz no vocabulário popular, com “a cara e a coragem”, além do conhecimento que eu trazia da vida e como recém-formada. É preciso destacar que eu estava feliz como educadora de projeto social. Mas quis o destino que me tornasse professora da rede pública estadual de ensino médio do Rio de Janeiro, onde atuo desde 2013.

Assim começava uma nova trajetória na sala de aula. Era a terceira vez que me via nela como participante, e a segunda como observadora. A primeira foi como estudante das redes públicas municipal e federal, onde cursei os ensinos fundamental e médio. Trago daquele período lembranças de momentos nos quais me perguntava para que eu estava sendo obrigada a aprender determinados conteúdos que não faziam o menor sentido para minha vida. Recordo-

me das aulas de Estudos Sociais do que hoje se chama ensino fundamental, onde era necessário decorar todos os afluentes do Rio São Francisco. Ficava me questionando qual era a utilidade daquele conhecimento para mim que morava no Sudeste. Por que isso era cobrado nas provas? A importância econômica e cultural do Velho Chico¹ não me lembro de ter sido exigida nas avaliações com tamanha veemência. E como esse, poderia citar outros exemplos.

Adorava ir para a escola, não necessariamente para aprender conteúdos que não me interessavam. Mas para encontrar amigos e amigas, e porque eu já havia naturalizado a ideia de que se estudava para passar no vestibular e para “ser alguém” na vida. Esforçava-me, então, muito mais para “decorar” determinados conteúdos que para entendê-los. Até era uma boa aluna. Tinha facilidade para compreender conteúdos de determinadas áreas, e enormes dificuldades para outros. A relação com o/a professor/a era quase determinante para o sucesso ou insucesso da minha jornada escolar. E assim aconteceu a minha primeira relação com a sala de aula.

A segunda experiência, como já mencionado, deu-se como educadora na ONG Ecos do Futuro, da qual sou também uma das fundadoras. A ONG, localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, desenvolve, há 18 anos, projetos sociais na área da Educação, voltados para jovens em situação de vulnerabilidade social. Para a Ecos do Futuro, o estudante não é um número em sala de aula; é uma pessoa com nome e uma história de vida. Partindo dessa perspectiva, e da valorização das relações humanas e da diversidade cultural, a instituição, inspirada na teoria dialógica de Paulo Freire, foi construindo seu método – a sua forma de lidar com a produção e o compartilhamento do conhecimento –, alicerçado na colaboração entre educador/a e educando/a, possibilitando ao/à jovem assumir o papel de protagonista. Essa experiência mudou o rumo da minha vida, e me fez perceber que uma nova maneira de lidar com o compartilhamento e com a produção do conhecimento em sala de aula era possível.

E a terceira, já como professora concursada da rede pública de ensino médio, trajetória que começa na dificuldade de ensinar a usar a imaginação sociológica para 12 turmas, do 1º ao 3º ano, com 45 estudantes em cada uma delas, em um único tempo de aula de 50 minutos por semana, e em três colégios diferentes da rede. Diante desse cenário, tive de fazer uma opção metodológica: ou colocava a matéria no quadro e pouco falava com as/os jovens; ou falava com

¹ “Velho Chico”. Assim é chamado popularmente o Rio São Francisco, de grande importância para a população do semiárido, que o utiliza para navegação, irrigação, abastecimento de água e, de onde pescadores e barqueiros tiram o sustento. A vegetação e os minérios extraídos do subsolo do Rio São Francisco também impulsionam a economia local.

TALLMAN, Helena; BENEDICTO, Marcelo. Rio São Francisco faz ligação estratégica entre regiões do país e pede passagem. **Revista Retratos**, Rio de Janeiro, 27 nov. 2018.

elas/es e não usava o tempo para o quadro. Escolhi a segunda opção. Passei a fazer das aulas quase uma “roda de conversa”, na qual, apoiada em textos de autores diversos ou advindos do livro didático, buscava promover o debate acerca do conteúdo planejado, a partir das histórias e experiências que aquelas/es jovens traziam para a sala de aula. Aos poucos, as/os jovens sentiam-se mais confiantes para falar, o que tornava as aulas mais dinâmicas e despertava um interesse maior pela matéria. Em 2017, a duração da aula foi ampliada para dois tempos. Naquele momento, já me encontrava lecionando em uma única unidade escolar.

Ao longo dessa jornada como professora da rede pública de ensino médio, pude perceber, em minhas turmas, elevada frequência das/os estudantes em sala de aula, participação nos diálogos sobre os temas, mas baixo interesse pela produção do conhecimento, pela busca de um processo de elaboração reflexiva que extrapolasse aquilo que lhes era ofertado em sala. Fui, então, deparando-me com algumas questões que me provocavam profundas inquietações: estudantes com boa frequência escolar, mas não muito interessados pelo conteúdo exposto em sala de aula, nas mais diversas matérias; corredores e pátio da escola, apesar de suas paredes cinzas, pareciam mais atraentes que a sala de aula para a/o jovem; invisibilidade da singularidade da/o estudante e de seus saberes nas práticas pedagógicas; grupos de professoras/es, isoladas/os no seu saber, seguindo com seu conteúdo, não importando se a/o jovem tem ou não conhecimentos prévios necessários para entender o que lhe está sendo ofertado; expressivo índice de reprovação na primeira série; parcela de professoras/es culpabilizando estudantes pelo seu fracasso escolar; mecanização do processo de ensino.

Enquanto isso, a escola, com reduzido quadro de funcionários e absorpta em seus processos – que visam atender aos critérios de eficiência, eficácia e efetividade tão propaladas pela educação neoliberal e seguindo uma lógica de importação de modelos de gestão privada, cuja ênfase é posta nos resultados –, buscando responder às demandas da Regional Administrativa e Pedagógica, da Secretaria de Educação, não dando conta de pensar em projetos pedagógicos interdisciplinares, tampouco de envolver as/os jovens estudantes nesses processos.

Observo, desde que me tornei docente, que a/o estudante, de forma geral, não se envolve e nem é envolvido nos processos pedagógicos da escola, e não tem a oportunidade de apontar o que desejaria conhecer, estudar. Seus saberes, sua bagagem cultural e suas opiniões sobre o mundo pouco são considerados, o que acaba por transformá-las/os em repetidoras/es de conteúdos mais apreciados pela sociedade, em detrimento de indivíduos produtores de reflexão e conhecimento. Conhecimento esse que não é estático e nem produzido unicamente em sala

de aula. O ato de conhecer, como afirma o educador e um dos fundadores da Escola da Ponte², José Pacheco (2011), promove o encontro de crenças, competências, valores, atitudes e comportamentos diversos, e envolve seres humanos que, a partir de suas experiências de vida, atribuem significados singulares ao que está sendo produzido como conhecimento em sala de aula.

De acordo com os pesquisadores Dayrell e Jesus (2016), a formação humana, tão importante às relações cotidianas de um ser e estar no mundo de forma sustentável, não encontra espaço em um ensino com saberes fragmentados, fundamentado em avaliações sistêmicas focadas apenas nos conteúdos curriculares. Nesse contexto, deparo-me com estudantes desmotivadas/os, com dificuldade de entender o que está sendo ensinado e de atribuir sentido aos conteúdos – uniformes e, ao que parece, desinteressantes – expostos pelo/a professor/a em sala de aula. Sem autonomia para contribuir para a escolha sobre o que gostaria de aprender em cada matéria, seu foco está no alcance da nota mínima, que lhe permitirá a aprovação no fim do ano; e não no conhecimento que pode adquirir, produzir e compartilhar – questões primordiais da trajetória escolar.

A dualidade elevada frequência das/os estudantes à sala de aula e baixo interesse pela produção do conhecimento mostrou que assiduidade e participação na aula não se refletem, na mesma proporção, na busca por um aprofundamento sobre as temáticas abordadas em aula que extrapole o que é ofertado em sala. O que levou-me a refletir se estaria a/o estudante se questionando sobre a relevância da escola e do conteúdo ofertado em sua vida. Embora sua elevada frequência à sala de aula possa sinalizar que ela/e ainda acredita que estar na escola faça algum sentido, tenho como hipótese de que talvez a/o jovem espere por algum tipo de motivação que justifique seu envolvimento.

O pensador francês Edgar Morin, em seu livro *A cabeça bem-feita – repensar a reforma, reformar o pensamento* (2010), afirma que a finalidade da escola não é mais estimular o acúmulo do saber, mas, sim, o desenvolvimento de habilidades para a identificação e gestão de problemas e princípios organizadores que permitam relacionar e dar sentido aos saberes. Talvez esteja na fragmentação dos saberes a consequente perda da capacidade de articulação e contextualização por parte dos estudantes.

² A Escola da Ponte - Instituição portuguesa de ensino público, não seriada, que adota práticas educativas não tradicionais, as quais exigem participação das/os estudantes em conjunto com os orientadores educativos no planejamento das atividades e na sua aprendizagem.

Ao identificar todas essas questões que parecem refletir diretamente na sala de aula, e por entender a escola como importante espaço de socialização e, portanto, de formação para a vida, todos os dias (que antecederam ao período de aulas remotas, em decorrência da pandemia da covid-19) saía da sala de aula perguntando-me o que eu poderia fazer para tornar aquele espaço mais interessante para a/o estudante; como despertar seu interesse pela produção do conhecimento em sala de aula; e como envolvê-la/o na busca por essas respostas. Tais indagações levaram-me a formular o problema desta pesquisa: quais são os fatores que podem influenciar de maneira positiva o interesse das/os jovens de ensino médio pela produção e apropriação do conhecimento em sala de aula?

É preciso ressaltar que meu olhar para a sala de aula da rede pública certamente nunca foi neutro, sendo construído senão pela forma como fui me constituindo ao longo da vida (como uma educadora branca, de olhos claros e cabelos lisos, que reconhece seu lugar de privilégio em uma sociedade racista), certamente, pela rica experiência advinda da relação com a sala de aula dos projetos sociais da ONG Ecos do Futuro e com os processos pedagógicos da instituição. Minha experiência foi construída em salas de aula com 25 jovens, sentadas/os em semicírculo, com aulas dialógicas que partem do conhecimento que a/o jovem traz de sua jornada; com seu envolvimento na elaboração dos métodos pedagógicos, seja por meio de pesquisa de clima, seja pela interação direta com a coordenação pedagógica, com o objetivo de identificar ajustes necessários aos projetos – os quais apresentam, invariavelmente, indicadores de evasão de 5% e assiduidade em torno de 92%.

Diante dessas experiências, convivo com a inquietação de quem observa nas/os jovens estudantes comportamentos diferentes em dois espaços de compartilhamento e produção do conhecimento: a sala de aula da escola pública e a da Ecos do Futuro. Apesar de ambas atenderem ao mesmo perfil de jovens, esses espaços de estudo apresentam realidades bem díspares.

Analisando tais questões em um contexto global de conexões em rede, onde o acesso ao conhecimento se dá de forma instantânea, a relação com a produção do conhecimento, em sala de aula, parece enfrentar o desafio da ressignificação. A era da internet trouxe para a escola a perda sobre o monopólio do saber. A ideia da educação centrada na figura do/a professor/a, como detentor/a de todo o conhecimento, e da/o estudante, como um espectador/a que participa da cena, mas não da escolha do texto, torna-se cada vez mais obsoleta. Novos métodos de ensino se fazem necessários e ouvir as/os estudantes na elaboração das políticas de educação e dos projetos pedagógicos parece tarefa urgente.

Apesar dos desafios, sigo reconhecendo a importância da escola como espaço privilegiado de produção e compartilhamento do conhecimento, aprendizado, troca, incentivo, afeto, convivência com a diversidade. No entanto, a escola e o conhecimento precisam fazer sentido para a/o estudante. E para que isso ocorra, parece fundamental ouvir as/os jovens, saber o que elas/es pensam sobre o que lhes é ensinado, envolvê-las/os na discussão sobre a educação que lhe será ofertada. Não se trata de oferecer-lhes a oportunidade de escolha sobre qual área do conhecimento desejam seguir estudando, mas, sim, sobre quais conhecimentos das diversas áreas elas/es desejariam se aprofundar; quais conhecimentos a escola deveria trabalhar.

Como estudante da Maestría em Estado, Gobierno y Políticas Públicas, não posso deixar de observar a sala de aula no contexto de uma educação influenciada pelas políticas neoliberais cuja diretriz é a eficiência, a eficácia e a efetividade, refletidas nas escolas a partir da exigência de preenchimento ou de elaboração de inúmeras planilhas que sobrecarregam os corpos diretivo e pedagógico e visam, tão somente, ao alcance das metas tangíveis: verificação do aumento ou não do número de matrículas, da diminuição da evasão, da reprovação etc.

Não há como deixar de considerar, também, que as práticas e os espaços educativos sofrem influência e são impactados pelas políticas de governo, sejam de Juventudes, de renda mínima, de promoção da equidade de gênero e racial, de saúde, econômicas etc. Rossi; Oliveira; Arantes e Dweck (2019), em artigo intitulado *Austeridade fiscal e o financiamento da Educação no Brasil*, destacam que a política econômica neoliberal dos últimos anos trouxe à cena um regime de austeridade fiscal que, amparado na Emenda Constitucional 95/2016, tem promovido a redução sistemática dos investimentos em educação, com impacto direto na condição de funcionamento da escola e nas suas possibilidades de materialidade.

É importante reconhecer, apesar de não ser objeto de estudo desta pesquisa, o desafio de ser professor/a da rede pública de educação básica, principalmente nestes últimos anos, quando a desvalorização profissional, o excesso de estudantes por turma, a má remuneração que leva à sobrecarga de trabalho são alguns dos desafios diários enfrentados pela categoria. No Rio de Janeiro, soma-se a esse cenário um congelamento de salário dos servidores, com início em 2017, assinado pelo então governador Luiz Fernando Pezão, consequência do Regime de Recuperação Fiscal adotado pelo estado; além da atual política econômica que, à semelhança do Governo Federal, trata o custo com a educação não como investimento, mas sim como gasto. Esses são elementos que nos ajudam a pensar na desmotivação e nos desafios que o/a professor/a enfrenta e que podem refletir no seu desempenho em sala de aula.

Entendendo que os problemas das políticas de educação são complexos porque vão além da discussão de conteúdo e currículo – passando por um modelo de escola que pouco

dialoga com as juventudes –, acredito na importância do envolvimento de todas e todos os atores sociais no planejamento das ações.

A construção do objeto de pesquisa se deu na vivência em sala de aula, nas inquietações provocadas pelo já anteriormente exposto e na busca pela transformação daquele ambiente em um espaço prazeroso de troca e produção de conhecimentos – produzido, como descrito pelo filósofo francês Pierre Bourdieu (1989), pouco a pouco e com “grande fôlego”, a partir de observações e análises feitas e refeitas ao longo de minha jornada como educadora da rede pública. O objetivo central deste estudo foi investigar a percepção da/o estudante do terceiro ano do ensino médio da rede pública estadual sobre a sala de aula e a produção do conhecimento. Os objetivos específicos que nortearam esta pesquisa foram: investigar a compreensão dos elementos motivacionais das/dos estudantes relacionados à escola, à produção do conhecimento e à elaboração do pensamento reflexivo; averiguar, no discurso das/os estudantes, quais os fatores que levam ao desinteresse com relação às atividades da sala de aula; levantar dados que subsidiem a formulação de novas propostas pedagógicas e a atuação de professores; gerar dados, baseados em evidências, que subsidiem a Secretaria de Educação no processo de formulação dos projetos pedagógicos para a sala de aula.

Tendo como intenção a observação participante, considerando que leciono para turmas de primeiro ano, escolhemos, inicialmente, como sujeito de pesquisa a/o estudante do primeiro ano do ensino médio de um colégio de rede estadual, localizado na zona norte carioca. Em função da pandemia, entretanto, o projeto sofreu alguns ajustes. A metodologia da pesquisa precisou ser alterada em decorrência das medidas preventivas de enfrentamento ao coronavírus, adotadas pelo governo estadual, que determinaram o fechamento das escolas das redes públicas e privadas, em março de 2020, no Rio de Janeiro, e a suspensão das aulas presenciais para, em seguida, substituí-las pelo ensino remoto.

Diante da dificuldade de contato com essa/e jovem recém-chegada/o ao colégio (consequência da suspensão das aulas presenciais), optamos por substituí-la/o pela/o estudante do terceiro ano e, sendo assim, foram realizadas alterações nos procedimentos metodológicos. A modificação foi avaliada como positiva em função do diálogo com jovens que tiveram a “oportunidade” de vivenciar dois modelos de sala de aula: o presencial e o remoto.

Adotou-se o método qualitativo e a abordagem interpretativa, embora se tenha aplicado um questionário de pesquisa, com 35 perguntas fechadas, para 33 jovens que se dispuseram a participar da pesquisa, com o objetivo de traçar o perfil das/os estudantes. Desse grupo, quatro jovens foram convidadas/os a participar das entrevistas semiestruturadas. O tempo de cada uma das entrevistas, influenciado ora pela instabilidade da internet das/os jovens,

ora pelo celular que estava prestes a descarregar, ora pelo tempo das respostas, variou de 32 minutos a 1h50. Ao todo foram 4h de entrevistas gravadas e um mês para transcrevê-las. Apesar das dificuldades, todos e todas se mostraram bastante interessados e até orgulhosos por terem sido selecionados para participar da pesquisa, cujos resultados serão apresentados no capítulo quatro.

Buscando uma amostra mais representativa, a escolha pelos sujeitos entrevistados seguiu critérios de gênero, raça/cor e renda. A escolha do *locus* de pesquisa se deu em virtude de ser a escola onde desenvolvo minhas atividades profissionais.

Inaugurado no final da década de 1940, o colégio está localizado, como já mencionado, em um bairro da zona norte carioca que, de acordo com dados do Instituto Pereira Passos (2000), conta uma população de 211.469 habitantes, dos quais 57% moram em áreas de baixa renda. O colégio atende, também, jovens dos bairros: da Penha, de Bonsucesso e do complexo de favelas da Maré. Funcionando em três turnos, atende cerca de 2.400 estudantes por ano.

A escolha por dialogar com outra área do conhecimento, e, portanto, optar pela Maestría em Estado, Gobyerno y Políticas Públicas, vai ao encontro do processo de entender a educação como uma política pública fundamental para a transformação social. Dessa forma, torna-se importante considerar a relação da/o jovem estudante com a sala de aula e a produção do conhecimento, e na resistência em aceitar explicações que se restrinjam às análises das partes, sem, contudo, considerar o todo que as interliga. Como proposto por Edgar Morin, como pensar separado o que é tecido junto?

A relevância deste estudo está em sua proposta de escutar – aquela/e que deve ou deveria ser a razão de existir da escola – a /o estudante, considerando a complexidade na qual essa/e jovem, melhor dizendo, essas juventudes vão se constituindo; sua importância encontra-se, também, na ideia de articulação de variáveis que, por si só, já carregam a complexidade da existência humana; a complexidade que conforma as relações de poder que, por sua vez, repercutem na elaboração das políticas educacionais promotoras da invisibilidade da diversidade cultural e humana; da escolha daquilo que deve ser “ensinado” na escola; daquilo que deva ser considerado conhecimento.

Considera-se, portanto, de grande relevância a escuta do que as/os estudantes têm a dizer sobre a educação que lhes é ofertada, sendo essa tarefa elementar em um processo de elaboração de políticas educacionais.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro traz o arcabouço teórico que orientou a pesquisa, a partir de três categorias: juventudes, sala de aula e conhecimento. No segundo, apresenta-se o contexto de crise sanitária, provocada pela pandemia

da covid-19; as ações dos governos para a contenção da circulação do vírus; e o desafio da implementação da Lei n. 13.415, aprovada em 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases e estabelece o Novo Ensino Médio (NEM). No terceiro capítulo, descreve-se o percurso metodológico: a caracterização da amostra e dos sujeitos; os instrumentos para a coleta de informações; o modelo de análise escolhido; e os resultados da pesquisa quantitativa. No quarto, elencam-se resultados das entrevistas e o diálogo com os autores que conformam o referencial teórico deste estudo. Por fim, no último capítulo, apresentam-se as considerações finais da pesquisa e as reflexões pertinentes aos resultados revelados.

1 JUVENTUDES, SALA DE AULA E CONHECIMENTO

Neste capítulo, apresenta-se o arcabouço teórico que orientou esta pesquisa, a partir da definição de três categorias: juventudes, sala de aula e conhecimento.

No item 1.1, discorre-se sobre o conceito de Juventudes, categoria socialmente construída, que abarca a pluralidade da condição juvenil de ser e estar no mundo, que vai influenciar na relação da/o jovem estudante com o conhecimento e a sala de aula.

O item 1.2 apresenta a sala de aula como um dos importantes espaços de produção do conhecimento para a/o jovem estudante. Atravessada por ritos disciplinares que a conformam como um espaço de normalização de regras e reprodução de valores hegemônicos da sociedade, esse espaço será problematizado a partir das análises de autores como Paulo Freire, Michel Foucault e José Pacheco.

No item 1.3, aborda-se a produção do conhecimento em sala de aula, fundamentado em um modelo eurocêntrico de educação, que se pauta pelo conhecimento hegemônico, produtor da invisibilidade de outras formas de conhecimento; a colonialidade do saber, promotora do epistemicídio dos saberes locais, e de um padrão de conhecimento racializado e racista (LABORNE, 2014). Para tanto, adotou-se como referência teorias de Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Edgar Morin, Bernard Charlot, Ana Amélia de Paula Laborne, Yone Maria Gonzaga.

1.1 Juventudes

A juventude, esse construto social e cultural, tem sido, ao longo do tempo, tratada como uma fase da vida marcada por instabilidade, comportamentos padronizados e associada a determinados problemas sociais. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), segundo as pesquisadoras Carla Regina Silva e Roseli Esquerdo Lopes (2009, p. 88), o conceito de juventude sintetizaria “[...] uma categoria essencialmente sociológica, que indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional”.

A antropóloga Regina Novaes, no artigo *Campo das Políticas Públicas de Juventude: processos, conquistas e limites*, publicado pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso), em 2019, abaliza a conjuntura em que se constrói o conceito de juventude:

Após a Segunda Guerra Mundial consolidou-se mundialmente um padrão de passagem da infância para a idade adulta que pressupunha uma sequência linear e previsível de acontecimentos no curso da vida, a saber: saída da escola, ingresso no mercado de trabalho, saída da casa dos pais, formação de um novo domicílio pelo casamento, início da vida sexual e nascimento do primeiro filho.

Tal sequência de etapas da vida supunha a noção de “moratória social” entendida como um crédito de tempo concedido ao indivíduo para que ele protelesua entrada na vida adulta, favorecendo suas experiências e experimentações, formação educacional e aquisição de treinamento, para tanto pressupondo a presença do Estado provedor na garantia de acesso ao sistema educacional público.

[...] A preocupação com os jovens se circunscrevia à educação: tratava-se de desenvolver as aptidões exigidas pelo processo de qualificação da força de trabalho para a industrialização em curso. (NOVAES, 2019, p.8)

Para Dayrell (2003), se ao fim do século passado a juventude era vista como um período de preparação para a vida adulta, caracterizado por um rito de passagem pelo qual se sucediam formação escolar/universitária, trabalho, casamento, filhos – ainda que esse não fosse exatamente o caminho trilhado por todas e todos –, nos dias de hoje, a noção de juventude exige uma análise que a compreenda a partir das suas múltiplas relações, contextos sociais, critérios históricos e culturais que a constituem, considerando que as/os jovens são não só sujeitos de direitos como, também, sujeitos de experiência. Em seu artigo *O jovem como sujeito social*, afirma:

[...] eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém.

[...] A experiência da pesquisa mostrou-me que ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de autorreflexão, distanciamento e autocrítica. A dificuldade ainda é maior quando o outro é “jovem, preto e pobre”, essa tríade que acompanha muitos dos jovens como uma maldição. (DAYRELL, 2003, p. 44.)

Para reforçar os direitos fundamentais e garantias sociais já assegurados pela Constituição Federal de 1988 às/aos jovens, foi sancionado, em 2013, pela presidenta Dilma Rousseff, o Estatuto da Juventude (Lei n. 12.852/2013), considerado um marco legal na garantia e promoção, pelo Estado brasileiro, dos direitos da juventude. Em seu capítulo I, DOS PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE, o Art. 1º, parágrafo 2º, estabelece como jovem pessoas que se encontram na faixa etária dos 15 aos 29 anos (BRASIL, 2013).

“Essa faixa etária foi então compreendida em três grupos: de adolescentes-jovens, com idade entre 15 e 17 anos; de jovens-jovens, para os que se encontram entre os 18 e 24 anos; e o de jovens- adultos, para a faixa etária dos 25 aos 29 anos”. (SILVA; SILVA, 2011, p. 2).

O Estatuto da Juventude é, portanto, um instrumento legal que trata dos direitos de jovens, dos princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e da articulação entre os entes federativos e a sociedade civil, por meio do Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE).

Para o pesquisador Paulo Carrano (2011, p. 2), “[...] o debate sobre os jovens e a juventude assumiu distintas configurações que orientam diferentes maneiras de pensar a juventude. A definição pelo corte de idade é um modo de se definir o universo de sujeitos que vivem o tempo da juventude”. Como há diversidade de experiências juvenis relacionadas às condições de vivência de cada jovem – no que tange a realidades social, econômica, geográfica, cultural, de gênero e tantas outras –, há autores/as que passaram a empregar o termo no plural.

É importante observar que o mundo juvenil se apresenta como um campo de relações heterogêneas e complexas, permeado por visões que, de um lado, singularizam a juventude; de outro, defendem a existência de várias formas do ser jovem, de viver essa condição juvenil (VALÊNCIA; OLIVEIRA, 2019).

A questão central que permeia o tema está, segundo José Machado Pais (1990, p. 140), cientista social da Universidade de Lisboa, em “[...] explorar não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas também – e principalmente – as diferenças sociais que entre eles existem”.

O pesquisador Juarez Dayrell (2003), citando Peralva (1997), afirma que a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Para o autor, a partir da referência citada,

Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vai lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e, também das regiões geográficas, dentre outros aspectos. Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta. (p. 41-42).

Como, então, incluir tanta diversidade em um termo que a singulariza? Falar de juventude, categoria socialmente construída, é falar de juventudes, termo que traz em si a pluralidade da existência humana, marcada por vivências diversas, carregadas de experiências, as quais vão constituir o indivíduo e influenciar a sua forma de ser e estar no mundo. Essa condição juvenil não se apresenta da mesma forma para todas e todos/as jovens. Variáveis como renda, oportunidades encontradas, possibilidades de inserção, capital cultural³, capital social exercem fortes influências nessas várias formas de vivenciar tal etapa da vida. Juventudes é um termo que representa o desafio de nominar grupos heterogêneos de jovens, cujo capital cultural, por exemplo, constitui-se a partir de diferentes acessos à educação, aos equipamentos culturais, livros, viagens etc., que atuam, até, como elementos distintivos de poder.

Há de se observar que a juventude moradora da Baixada Fluminense vivencia condições materiais e sociais que se diferenciam substancialmente da juventude moradora do Leblon (um dos bairros com maior Índice de Desenvolvimento Humano da cidade do Rio de Janeiro) ou, até mesmo, de bairros da zona norte carioca, como a Tijuca, o Grajaú ou a Ilha do Governador.

Jovens estudantes da rede pública estadual não desfrutam da mesma qualidade de ensino ofertada às/aos jovens da rede privada. Em uma sociedade racista e heteronormativa, as juventudes negras⁴ e a LGBTQIA+⁵ vivem experiências cotidianas muito diferentes das juventudes brancas e heterossexuais. Não gozando do mesmo privilégio, jovens negros e LGBTQIA+, não raras vezes, têm seus direitos restritos por ações marcadamente racistas e homofóbicas, que os impedem de permanecer ou circular por determinados espaços sem serem importunadas/os.

Em entrevista concedida ao IHU *on-line* (Instituto Humanitas – Universidade do Vale do Rio dos Sinos), em 2019, a antropóloga e pesquisadora Regina Novaes argumenta que

existe uma “condição juvenil” comum a todos os/as jovens que vivem em determinado tempo histórico (juventude no singular). Mas a “juventude” nunca é um todo

³ O conceito de capital cultural, cunhado por Pierre Bourdieu, desvela as desigualdades sociais e a imposição arbitrária do que é ou não valorizado na sociedade, no processo de manutenção das desigualdades sociais. Parte da ideia de que a cultura é um bem simbólico que, quanto mais se tem, mais condições de sua acumulação. (BODART, 2010)

⁴ Negra – As juventudes negras são as que mais sofrem e as maiores vítimas da violência urbana. “Lideram o ranking dos que vivem em famílias consideradas pobres e dos que recebem os salários mais baixos do mercado [...]”. Lideram, também, a “lista dos desempregados, dos analfabetos, dos que abandonam a escola antes do tempo e dos que têm maior defasagem escolar” (BENTO; BEGUIN, 2005, p. 194).

⁵ LGBTQIA+ (lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, travestis, *queer*, intersexo e assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero) - Movimento político e social de luta por direitos e de combate ao preconceito, a violência e a toda forma de discriminação contra pessoas que possuam orientação sexual e identidade de gênero que fujam dos padrões impostos pela heteronormatividade.

homogêneo. Nesse segmento etário convivem várias “juventudes” (no plural). Jovens da mesma idade têm acessos e oportunidades desiguais e estão sujeitos a diferentes formas de preconceitos e discriminações. No Brasil, entre os recortes que são importantes para entender a multiplicidade de perfis, destacam-se: origem, renda, local de moradia, raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, religião, deficiências físicas, emocionais e cognitivas. Desigualdades sociais retroalimentadas por preconceitos e discriminações configuram situações de menor ou maior vulnerabilidade juvenil. Por exemplo: um jovem pobre, negro, morador de uma favela, gay e do candomblé reúne características que o predispõem a situações que resultam em maior vulnerabilidade social. (NOVAES, 2019)

É necessário salientar, como destacado por Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro (2015, p. 14), “[...] que o emprego do termo juventudes no plural, antes de patrocinar uma perspectiva fracionada, na qual aparecem modelos de jovens separados, sinaliza a existência de elementos comuns ao conjunto dos jovens”, como faixa etária ou as expectativas criadas por uma sociedade que as/os enxerga como o futuro da nação.

A categoria Juventudes inclui e dá visibilidade às várias formas de viver a condição juvenil, em sua multiplicidade de experiências, a partir das condições de cada juventude, seja pobre, rica, branca, negra, indígena, habitante da favela ou do chamado “asfalto”, a que está inserida ou excluída digitalmente. Cada uma dessas juventudes, apesar da interseção etária que as aproxima, vive realidades distintas e desiguais, consequência de fatores como renda, raça, gênero, território etc., que vão influenciar na sua aprendizagem e na relação com o conhecimento homogêneo que lhe é ofertado em sala de aula.

Outro fator importante para pensar a condição juvenil hoje no Brasil, a partir da perspectiva dessas diferentes juventudes, é o fortalecimento das políticas neoliberais de reforma do Estado, de redução dos gastos sociais – política que tem acentuado, nos últimos anos, a instabilidade econômica, social e política, afetando diretamente jovens, sobretudo, a juventude pobre e negra. São reformas educacionais, trabalhista e previdenciária que aprofundam as incertezas, promovem a flexibilização do trabalho e perdas de direitos.

A Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad) Covid-19, na análise sobre o segundo trimestre de 2020, apontou para uma acentuada diferença na taxa de desemprego entre pessoas que se declaram pretas (17,8%) e as que se declaram brancas (10,4%). De acordo com os dados divulgados pelo IBGE, os mais atingidos eram jovens, homens, pretos, com baixa instrução (IBGE, 2020).

A pesquisa demonstra, ainda, como as medidas de isolamento social – necessárias como tentativa de contenção da pandemia –, somadas à política neoliberal do Governo Bolsonaro, elevaram os índices de desemprego e contribuíram para acentuar a precarização do trabalho e o empobrecimento da população, afetando, de forma efetiva, as/os jovens

pertencentes às classes mais vulneráveis, com baixos níveis de escolaridade. Nesse cenário de empobrecimento das famílias, jovens estudantes, diante da dificuldade do ensino remoto e da necessidade de contribuir para o sustento da casa, são submetidos a subempregos e ameaçados pelo espectro da perda da esperança na educação como meio de transformação de suas vidas.

A 4ª edição do relatório “Monitor OIT: covid-19 e o mundo do trabalho”, elaborado pela Organização Internacional do Trabalho (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020), também mostra que as/os jovens são as/os mais atingidas/os pela pandemia. Para a Organização das Nações Unidas (ONU), a pandemia “[...] não está apenas destruindo sua subsistência, mas também suas chances de educação e treinamento. As juventudes ainda enfrentam grandes obstáculos para entrar no mercado de trabalho” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020).

A ausência de postos de trabalho, de saúde e educação públicas de qualidade, o aumento dos índices de violência, a corrupção nas instâncias governamentais, as sistemáticas crises políticas pelas quais passam os Poderes constituídos, deixam para essas juventudes uma sensação de desconfiança nos sistemas político, jurídico e democrático. Sentimento reforçado pela naturalização, por parte da gestão de sucessivos governos, de questões tão caras às juventudes como o aumento da violência, das estatísticas de mortes de jovens, principalmente, pretos e pobres, por ação policial, em territórios segregados, como os espaços favelados. As juventudes em situação de vulnerabilidade convivem, cotidianamente, com a violação dos direitos humanos, por meio de hierarquizações e desigualdades por territórios, classe, gênero, raça/cor e sexualidade. Para Beiras, Enderle e Santos (2018, p. 269),

[...] evidencia-se o abismo entre juventudes de classes sociais distintas que configuram essa ambiguidade, na qual sujeitos sustentam as duas posições na sociedade: os jovens pobres estigmatizados pela marginalidade e associados à violência e criminalidade, e os demais incluídos na lógica progressista de ilusória liberdade individual, fruto do sistema econômico vigente.

Nesse contexto, a/o jovem estudante, principalmente do último ano do ensino médio, ainda traz consigo, da jornada escolar, o peso da ambiguidade entre a cobrança para que se torne agente do seu próprio processo de formação e a incapacidade de fazer suas escolhas pela imaturidade que lhe é atribuída por sua tenra idade. A necessidade de produzir conhecimento que dê conta da complexidade da vida para a/o jovem estudante, no espaço da sala de aula, perde força diante de uma educação que ainda se baseia na transmissão do conhecimento, e não no debate acerca das questões que são tão caras às juventudes e à sociedade. Questões que

envolvem seu dia a dia, sua trajetória, sua cultura, seus saberes – invisibilizados em sala de aula.

1.2 Sala de aula

Tradicionalmente, a sala de aula é descrita e representada por um espaço físico onde convivem professores e alunos, sob normas estabelecidas e, em geral, vinculado à instituição escola. Ao mesmo tempo, a escola, como uma instituição, é o espaço no qual se transmitem valores e tudo o mais que a sociedade entende que deva ser (re)produzido pelas novas gerações. Nela cumprem-se rituais e as relações humanas que acontecem são de um tipo especial, na medida em que implicam um diálogo de culturas, em tempos e ambientes diferenciados. Trata-se de um encontro entre humanos e, talvez, precisamente devido a isso tenham desencontros. (RIBEIRO; RIBEIRO, 2011, p. 71).

Espaço de convivência humana, do encontro com o diverso, carregado de histórias e de sentimentos, de expectativas e frustrações, a sala de aula é, também, um lugar de busca, aspirações, encantos e desencantos. Presencial ou virtualmente, apresenta-se como um ambiente das relações de troca e de produção do conhecimento.

Categoria analisada por grandes educadoras/es, a sala de aula tem sido, também, tema de vários estudos empíricos. A título de exemplo, o artigo *A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais*, dos pesquisadores Oldimar Cardoso e Sonia Teresinha de Sousa Penin (2009, p. 120), aborda como o uso de equipamentos, “[...] orientado por uma metodologia que lhes dê sentido, pode auxiliar os pesquisadores de sala de aula a ampliar significativamente o rigor e a validade de seu trabalho ao multiplicar as possibilidades de criação de tipos de fonte de dados”.

Em um outro artigo, intitulado *A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema*, Pedro Geraldo Novelli (1997) destaca a sala de aula como um espaço socialmente instituído “[...] historicamente conquistado e construído”, cuja característica principal está “na relação que ela estabelece entre os seus frequentadores (p. 44)”. Já Ferreira (2017, p. 8), em seu estudo sobre *A percepção do processo de silenciamento em ambiente escolar por alunos de instituições públicas de Alfenas – MG*, investigou, a partir da perspectiva da/o estudante, se há na escola uma prática educativa dialógica ou monológica, com o estabelecimento de “[...] uma ordenação em que somente os discursos da escola têm validade”. E concluiu, a partir dos dados obtidos, que as/os estudantes se sentem “[...] silenciados pela voz dos professores e por outros elementos constituintes do sistema escolar formal. Isso permitiu elucidar em que medida esses alunos deixam de ser agentes ativos de seu conhecimento para ser receptores passivos dos conteúdos impostos pelos educadores”.

Analisar a sala de aula nos exige refletir sobre quais contextos social, educacional, político, pedagógico, está inserida. Qual modelo de educação e de sociedade representa? Seria o de uma educação que cumpre seu papel de preparar indivíduos para o ingresso na universidade? Para o mundo do trabalho? Para a vida ética e cidadã? Para respeitar a diversidade cultural e humana? Essa sala de aula está em consonância com seu tempo? Considerando a escola como produtora de subjetividades, quais conhecimentos são considerados válidos no âmbito desse espaço? A sala de aula é articuladora de uma educação promotora do pensamento crítico, antirracista, antimachista, contra a homofobia ou quaisquer outras formas de discriminação e preconceito?

Para o filósofo francês Michel Foucault (2020), a escola constituiu-se em uma das instituições disciplinares da sociedade que produziu, ao longo de sua história, a passividade, a disciplina e as ausências de questionamentos e críticas. Alarame, fileiras, tempos rígidos, disciplina, grade curricular, exames são o que Foucault classificaria de técnicas de poder disciplinar – um poder que fabrica corpos dóceis.

Os ritos disciplinares estão nas entranhas dos processos pedagógicos e administrativos da escola (FOUCAULT, 2020) e podem ser observados: no sinal sonoro (como o de uma fábrica) anunciando o início e o fim de cada turno, além do término dos tempos de aula, (cronometrados em 50 minutos); nas aulas divididas por disciplinas que compõem a grade curricular; nas atividades sempre cronometradas; na sala de aula com cadeiras distribuídas em fileiras, nas quais as/os jovens estudantes são distribuídas/os de forma a possibilitar que seu comportamento possa ser vigiado e suas ações registradas; no diálogo controlado pelo/a professor/a, que decide quem fala, em que momento e o que será ensinado.

Pode-se considerar a sala de aula como um espaço de normalização de regras, (re)produtor de verdades (construídas) ao qual as/os jovens têm de se adequar para serem consideradas/os boas e bons estudantes, a partir de indicadores geradores de recompensas, como pontualidade, organização, boas notas, aprovação, respeito às regras etc. Aquelas/es que não atenderem às expectativas devem procurar melhorar, sob pena de serem rotuladas/os, estigmatizadas/os. Essas técnicas disciplinares objetivam tornar o corpo economicamente eficaz (útil) e politicamente passivo (dócil).

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior 'adestrar'; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e

sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (FOUCAULT, 2020, p. 167).

Para o pedagogo português, fundador da Escola da Ponte, José Pacheco (2011, p. 34), a escola foi sendo constituída por “[...] mecanismos de racionalização da vida e de processos de controle do tempo”, à imagem e semelhança das instituições advindas dos processos de industrialização, reproduzindo relações de classe e poder e produzindo, em uma espécie de linha de montagem, o conhecimento o qual deseja ministrar e administrar.

As técnicas disciplinares, naturalizadas em sala de aula, contribuem, portanto, de acordo com o sociólogo Jessé Souza (2009, p. 405), para a “[...] produção dos indivíduos flexíveis e dóceis dos quais tanto o mercado quanto o Estado tanto necessitam para sua reprodução cotidiana”. A disciplina, o autocontrole e a capacidade de concentração são consideradas pré-condições emocionais para o aprendizado em sala de aula; aprendizado esse que se dá de forma distinta para as juventudes, cada uma constituída por suas experiências familiares, relacionais, por seus acessos a bens culturais e materiais.

Nesse contexto, as juventudes negra e indígena tornam-se ainda mais vulneráveis ante a um sistema educacional reprodutor dos valores hegemônicos e de uma violência simbólica que legitima e naturaliza a cultura dominante, promovendo a exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões preestabelecidos pela racialidade branca. O filósofo e advogado Silvio Luiz de Almeida, em seu livro *Racismo Estrutural*, (2019, p. 27-28), afirma que

o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, [...] servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade.

A questão étnico-racial padece de uma quase invisibilidade/invisibilização nos projetos pedagógicos, ou mesmo nos procedimentos didáticos (PEREIRA, 2005). O epistemicídio⁶ é presente nos currículos da educação brasileira. A pretendida educação democrática esquivava-se de fazer o debate constante e o combate diário ao racismo estrutural⁷, sobre o qual se constituiu a sociedade brasileira.

⁶ Epistemicídio é termo utilizado pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos para se referir “à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (SANTOS; MENESES, 2009, p.183).

⁷ Racismo estrutural - de acordo com o filósofo e advogado Silvio Luiz de Almeida, embora se mostre em manifestações diversas, o racismo não é uma questão pontual, comportamental. Ele integra a organização da sociedade, seja na economia, na política, no direito, na produção do imaginário social etc. “O racismo fornece o

Não raras vezes culpabiliza-se a/o jovem estudante negra/o por uma incapacidade de adequação a um sistema educacional que menospreza a diversidade étnico-cultural. Muito se fala da história europeia e norte-americana de conquistas, e pouco, ou quase nada, conta-se sobre a rica história do continente africano. Para Mendes Pereira (2005, p. 38), doutor em Ciências Sociais, “[...] a maioria dos agentes educacionais insiste em permanecer cega, surda e muda à exuberante diversidade de sua clientela, e culpando a grande maioria por não se encaixar nos padrões cognitivos, afetivos, estéticos e comportamentais requeridos [...]”. A escola e, sobretudo, a sala de aula devem ser espaços promotores de uma educação antirracista, contra-hegemônica, tendo como protagonista a juventude negra.

A promoção da autonomia do estudante é um dos principais elementos para a quebra do paradigma do autoritarismo nas escolas, eliminando os papéis hierárquicos em sala de aula, fortalecendo o ensino-aprendizagem, com uma docência compartilhada (PACHECO, 2011, p. 36). Crítico das chamadas “inovações”, Pacheco (2019) alerta para a necessidade da desconstrução das ideias que apontam para a melhoria de um modelo de educação que remonta à primeira Revolução Industrial. E afirma que é preciso “[...] conceber e desenvolver uma nova construção social da aprendizagem”.

Refletamos sobre competências-chave do século XXI: interagir em grupos heterogêneos da sociedade, agir com autonomia, usar ferramentas interativamente; competências que, dificilmente, o modelo de ensino convencional reproduzido em ‘sala de aula’, logra desenvolver. (PACHECO, 2019, p. 123)

A autonomia do estudante é, na visão do educador Paulo Freire, um elemento fundamental para o processo de aprendizagem, em uma educação libertadora que se efetiva, também, no respeito e incentivo à espontaneidade das/os jovens estudantes e as/os envolve na elaboração dos planos pedagógicos, a fim de que elas/es também se sintam responsáveis e se tornem sujeitos de sua educação (FREIRE; GUIMARÃES, 1982).

As/os jovens chegam à sala de aula – esse espaço privilegiado do encontro com o diverso, no qual se lida diariamente com vidas humanas – carregadas/os de histórias, experiências, saberes, desejos, expectativas. Trazem conhecimentos adquiridos vivendo a vida. Nesse contexto, faz-se necessário, então, aproveitar a observação da realidade feita por essas/es jovens para, partindo dela, possibilitar outras formas de leitura e aprofundamento da realidade.

sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2019, p.15).

Estou certo de que o saber é histórico, que é impossível *saber* sem a história dos seres humanos. Mas não quero discutir essa questão teológica. Isso significa que é na experiência social da história que nós, como seres humanos, criamos um novo conhecimento. Se o conhecimento pode ser superado, se o conhecimento de ontem não faz necessariamente sentido hoje, então eu preciso de outro conhecimento. Isso significa que o conhecimento tem *historicidade*. (FREIRE; HORTON, 2003, p.187)

Na educação do século XXI, não há mais espaço para o que Freire (1996) denominou de “educação bancária”, um processo no qual o professor é o sujeito e as/os estudantes são coadjuvantes – vistos como repositórios de informações –, invisíveis em suas especificidades, em suas trajetórias. Tampouco para um planejamento da sala de aula, ainda, pautado por uma perspectiva adultocêntrica de visão do ensino, que parece ignorar a importância do envolvimento das/os estudantes tanto na discussão do conteúdo a ser aprendido, quanto na forma a ser abordado, desconsiderando o arcabouço cultural individual que constitui a/o jovem estudante – o que pode ser interpretado como consequência de políticas públicas de educação elaboradas à revelia do envolvimento destas/es fundamentais atores em seus processos: as/os estudantes, razão de existir da escola.

Em um modelo de ensino que resiste às inovações, em que professores com excessiva carga horária de trabalho e turmas numerosas encontram na aula expositiva (muitas vezes pronta há algum tempo) uma espécie de “porto-seguro”, torna-se quase uma utopia transformar este modelo em outro que tem como centro o aluno, como estratégia um (ou mais) problema discutido, estudado, analisado e relatado em grupo, de preferência tutorial, e como avaliação instrumentos que diferem da conhecida prova. (RIBEIRO; RIBEIRO, 2011, p. 72).

Considerando que a elaboração do currículo escolar envolve “relações de poder” assentadas em escolhas – que, legitimadas, reforçam determinadas visões de mundo, como destaca Pierre Bourdieu (1989) –, pensar em uma educação verdadeiramente democrática e multicultural pressupõe ouvir a/o jovem, buscar conhecer o que ela/e pensa sobre a escola, a sala de aula, sobre o currículo, a forma de ensino-aprendizagem, o processo de produção do conhecimento. Faz-se necessário envolvê-la/o na discussão sobre a educação que lhe será ofertada, sobre quais conhecimentos importam. De acordo com Abramo (2014, p. 99):

Além de serem sujeitos de direitos, as/os jovens são também sujeitas/os de experiência [...]. A participação das juventudes é um elemento central para o processo cotidianas das políticas públicas, capaz de influenciar, fortemente, seus resultados. [...] A participação da juventude é considerada um eixo estruturante no desenho das políticas sociais, devido à difusão do paradigma do jovem como sujeito de direito. Não mais objeto de tutela ou apenas beneficiário das ações do Estado, mas sim parceiro na formulação e implementação das políticas que lhe diz e lhe deve respeito.

Para Streck (2009, p. 98), “[...] um dos desafios da educação é inspirar o interesse pela busca”. A escola, apesar dos desafios, continua sendo necessária como lugar de troca e convivência, sobretudo com a diversidade; mas a educação e o conhecimento precisam fazer sentido para a/o estudante, sentido em sua vida cotidiana.

No livro *O caminho se faz caminhando*, Paulo Freire e Myles Horton (2003) chamam a atenção para duas questões importantes: como ensinar estudantes a pensar criticamente apenas fazendo um discurso sobre um pensamento crítico? Como ensinar a pensar só pensando? (FREIRE; HORTON, 2003).

É preciso considerar que expressiva parcela de profissionais da educação tem enfrentado o desafio de tornar a sala de aula um lugar capaz de garantir o ensino-aprendizagem articulados às atividades que estejam focadas nos interesses da/o estudante. Apesar da intenção de alguns profissionais, estudantes se apresentam como atores que, na maioria das vezes, não são envolvidas/os nos processos pedagógicos da escola. Não têm a oportunidade de apontar o que desejariam conhecer, estudar. Seus saberes, bagagem cultural e opiniões sobre o mundo continuam não sendo consideradas. São transformadas/os em repetidoras/es de conteúdos, que partem de um conhecimento hegemônico, mais admirados pela sociedade, e não como indivíduos que produzem reflexão e produzem conhecimento – conhecimento esse que não é estático, e está em constante processo (FREIRE; HORTON, 2003).

Nesse contexto, estudantes encontram-se desmotivadas/os pelos conteúdos uniformes expostos por professoras/es em sala de aula, pela invisibilidade de seus saberes, pela imposição de uma única forma de conhecimento.

O respeito ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo em última análise é a primeira inevitável face do mundo mesmo. (FREIRE, 1992, p. 44)

Bombardeadas/os por um gigantesco volume de informações advindas da internet que disputam a sua atenção, as/os jovens estudantes da atualidade necessitam não de professores que lhes ensinem um único caminho, mas de orientadoras/es que lhes mostrem como caminhar. Não há mais espaço na educação para uma postura autoritária inibidora da participação da/o estudante em sala de aula, assim como não há mais espaço para a disseminação de um conhecimento homogêneo, que ignora a pluralidade dos saberes.

1.3 Produção do conhecimento

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". (FREIRE, 2007, p. 21)

Pensar a produção do conhecimento em sala de aula, esse território de encontros e de conflitos, requer reconhecer na heterogeneidade dos sujeitos sociais que a compõem a pluralidade de saberes, de conhecimentos e a diversidade de experiências vividas – elementos constitutivos do sujeito. Requer, ainda, considerar que toda experiência social produz conhecimento, e que os sujeitos se constroem no contexto da pluralidade de mundos sociais.

Falar sobre conhecimento nos exige pensar sobre a complexidade da vida, da natureza humana e de suas relações. Quem nos convida a essa reflexão é o autor da Teoria da Complexidade⁸, o filósofo francês Edgar Morin (2010), para quem uma das finalidades da escola é a de ensinar a repensar o pensamento, de estimular não mais o acúmulo do saber, mas, sim, o desenvolvimento de aptidão para a identificação e gestão de problemas, para desenvolver princípios organizadores que permitam relacionar e dar sentido aos saberes. Morin faz a crítica ao modelo de educação – cujos saberes são fragmentados em disciplinas desde os primeiros anos escolares – responsável por produzir estudantes com uma enorme dificuldade (quando não, uma incapacidade) de aprender (e identificar) o que é tecido junto.

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.

Em tais condições, as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos (MORIN, 2010, p.10).

Edgar Morin é um crítico da compartimentalização dos saberes e a sua excessiva especialização. Em *A cabeça bem-feita – repensar a reforma, reformar o pensamento*, afirma que a separação dos saberes, fragmentados em disciplinas, inviabilizou a capacidade de percepção da complexidade da natureza humana. Os saberes divididos em cultura das humanidades e cultura científica produziram uma incapacidade para articulá-los, e uma

⁸ Teoria da Complexidade – fundamentada nos princípios hologramático, recursivo e o da interconectividade, a Teoria da Complexidade propõe a religação e a integração dos diversos tipos de pensamentos, e a não fragmentação e não compartimentalização dos saberes. Complexidade, do latim, *complexus*, significa o que é tecido junto. Para Morin (2010), a complexidade é a trama dos acontecimentos, das ações, das interações, das retroações, das determinações, dos acasos, que constituem o mundo.

consequente atrofia da capacidade de compreensão sobre a integração dos conhecimentos. O pensar nas partes como isoladas do todo gerou grandes desafios, como o da informação que deve ser integrada pelo conhecimento que, por sua vez, “deve ser permanentemente revisitado e revisado pelo pensamento [...], mais importante capital para o indivíduo e para a sociedade” (2010, p. 42).

Na era da internet, diante dessa expansão descontrolada do saber, a/o jovem estudante tem dificuldade de perceber que informação não é conhecimento, é parcela dispersa do saber (Morin, 2010). Não orientada/o, ela/e apresenta dificuldade em interpretar e filtrar o que lê durante sua navegação; em perceber que a leitura e interpretação do mundo exigem o reconhecimento dos diversos saberes, requer a compreensão da unicidade das coisas e o entendimento de que conhecimento é construído junto, e possibilita ao oprimido libertar-se das amarras do capital simbólico do poder dominante.

Em seu livro, *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, o filósofo francês Bernard Charlot (2000) afirma que “[...] não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (p. 63). Ainda para o autor, a relação com o saber é “[...] a relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros” (p. 79) – interações que levam o sujeito à procura do conhecimento de si, do mundo e do seu lugar no mundo. E que, portanto, deve ir além dos muros da acumulação dos conteúdos ofertados pelos currículos escolares e considerar os processos dos sujeitos que envolvem relação com o saber.

Assim definida por Charlot, a relação com o saber é:

o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma reação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc. ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, p.81)

Como ser social e único, o sujeito cria, tece, o que Charlot (2000) considera relações com os saberes que estão no mundo – esse mundo estruturado pelas relações sociais, que são, também, relações de saber. Essa relação individual, particular, com tudo que o cerca e o conecta a todas as coisas é parte intrínseca do processo de constituição como ser social do sujeito, produz conhecimento e aprendizagem.

As teorias de Morin (2010) e Charlot (2000) evidenciam o grande desafio da educação contemporânea de tornar a sala de aula este espaço: no qual, da relação com os saberes se produz

conhecimento construído de forma coletiva, a partir das interações entre estudantes e professores/as; entre as/os próprias/os estudantes; e destes com os objetos de conhecimento.

Neste mundo conectado pela rede de internet, a relação professor/a-estudante, ainda se dá, em muitas salas de aulas, mediada por uma narração de conteúdos – que se apresentam como fragmentos da realidade, muitas vezes desconectados da vida da/o jovem estudante – que levam à memorização mecânica do exposto, e não a uma análise crítica e reflexiva daquilo que se aprende.

A narração de conteúdos se desenvolve em uma matriz antidialógica, transformando educação em um ato de “depositar”, de transferir conhecimentos, no qual a/o estudante é transformada/o em recipiente a ser preenchido (Freire, 1996) – consequência de uma postura etnocêntrica daqueles que julgam deter o saber para com aqueles que “nada, ou pouco, sabem”. Fundamentado na homogeneização do conhecimento, na narrativa de uma história única, a educação bancária, assim denominada por Paulo Freire (1996), reproduz a sociedade opressora, não percebe a capacidade propositiva da/o estudante, diminuindo sua capacidade reflexiva e criadora (conduzindo-a/o à alienação) e contribuindo para a invisibilidade das várias formas de conhecimentos.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2007), em seu texto *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*, chama de abissal o pensamento moderno ocidental que, segundo afirma, estabelece-se por linhas globais que remontam ao período de expansão marítima colonial e, sendo geradoras de um sistema de divisão produtor de distinções, visíveis e invisíveis, colocam de um lado da linha o que merece ser compreendido – balizado pela ciência moderna eurocêntrica, detentora de toda a verdade, ou mesmo questionado por ela –; e, do outro, o que não será nem categorizado porque não tem sua relevância reconhecida – os conhecimentos juvenis, tradicionais indígenas, quilombolas, camponeses, populares etc.

De acordo com Santos (2007), o pensamento abissal é responsável pelo processo de desconsideração, exclusão e invisibilidade a que foram (e são) submetidos diversos povos das áreas colonizadas. “As distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha se baseiam na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha” (SANTOS, 2007, p. 72). De um lado, o “civilizador”; do outro, o “selvagem”, o sub-humano, o “carente de civilidade”. Nos dias atuais, deste lado da linha estão os países desenvolvidos, aos quais cabem a regulação e a emancipação; do outro, os chamados subdesenvolvidos, mercedores da apropriação, da violência e da invisibilidade.

Santos (2007) sustenta o argumento de que o pensamento abissal, no campo do conhecimento, conforma-se no poder concedido à ciência como o único conhecimento válido, hegemônico, capaz de estabelecer um parâmetro universal do que é verdadeiro ou falso. Embora trave uma visível disputa com os conhecimentos das áreas da Filosofia e da Teologia, o sociólogo afirma que a visibilidade da ciência

[...] assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeu, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso [...]. Assim, a linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. O outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, assim como seus autores, e sem uma localização territorial fixa. (SANTOS, 2007, p. 72)

Assim, observa-se que o conhecimento científico designou como sujeito de conhecimento este lado da linha; e objeto do conhecimento o Outro. Ainda citando Santos:

[...] As linhas abissais ainda estruturam o conhecimento e o direito modernos e são constitutivas das relações e interações políticas e culturais que o Ocidente protagoniza no interior do sistema-mundo. [...] A cartografia metafórica das linhas globais sobreviveu à cartografia literal das linhas que separavam o Velho do Novo Mundo”. (SANTOS, 2007, p. 77)

Boaventura de Sousa Santos (2007) afirma, ainda, que o pensamento abissal está arraigado a uma injustiça cognitiva global, e tem na linha epistemológica um de seus principais instrumentos de propagação e perpetuação do pensamento hegemônico que estrutura o conhecimento homogêneo. Promovendo o que o sociólogo chamou de epistemicídio, “[...] à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (SANTOS; MENESES, 2009, p.183).

A filósofa Sueli Carneiro (2005), em estudo intitulado *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*, aponta para as consequências da anulação e da desqualificação dos conhecimentos não hegemônicos e não eurocêtricos que levam à deslegitimação das negras e negros como seres capazes de produzir conhecimento, afirmando

que “[...] o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc.” (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Nesse contexto, o que se observa é uma expressiva parcela de estudantes negras e negros desmotivadas/os para a produção do conhecimento, apresentando baixo rendimento escolar e desejo de abandonar a escola por não se ver representada/o nos conteúdos expostos em sala de aula. Nas palavras de Sueli Carneiro, “[...] o epistemicídio se realiza através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou a permanência no sistema educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro” (2005, p. 114).

Para o antropólogo Kabengele Munanga, organizador do livro *Superando o racismo na escola*, “[...] essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã” (2005, p. 15). E reduz a possibilidade de um rico debate, em sala de aula, sobre a diversidade que conforma a nossa identidade nacional, sobre a invisibilidade das situações de preconceito e discriminação vividas no espaço escolar ou encontradas nos livros didáticos que devem ser combatidas em uma educação antirracista.

A pesquisadora Ana Amélia de Paula Laborne, em seu artigo *Branquitude e colonialidade do saber* (2014), reforça a ideia de que a colonialidade⁹ permitiu ao Velho Mundo controlar as formas de produção de subjetividade, de cultura e da produção do conhecimento das áreas colonizadas, produzindo a invisibilidade do que não se enquadra no modelo eurocêntrico de ser e estar no mundo moderno, oferecendo os meios de expressão e entendimento às relações.

Argumento reforçado pela pesquisadora das relações étnico-raciais, Yone Maria Gonzaga, afirmando que “[...] o eurocentrismo significou uma perspectiva cognitiva, social e política, na qual todas as experiências dos indivíduos deveriam ser consideradas a partir desse referencial que não era passível de questionamentos” (GONZAGA, 2017, p. 38).

O padrão criado por um modelo etnocêntrico, de uma história única (Laborne, 2014), conformou a ciência moderna, gerando um colonialismo epistemológico eurocêntrico,

⁹Colonialidade – “A colonialidade, sendo parte do projeto civilizatório da modernidade, pode ser entendida como um padrão ou uma matriz colonial de poder que, com base na naturalização de determinadas hierarquias (territoriais, raciais, epistêmicas, culturais e de gênero), produz subalternidade e oblitera conhecimentos, experiências e formas de vida daqueles/as que são explorados/as e dominados/as. Esse movimento colonizador, por sua vez, possibilita a reprodução e a manutenção das relações de dominação ao longo do tempo nas diversas esferas da vida social”. (TONIAL; MAHEIRIE; GRACIA JR, 2017, p. 18).

assentado no apagamento e na subalternidade de outras culturas, de outras formas de conhecimentos, dificultando “a compreensão do mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemologias que lhe são próprias” (LABORNE, 2014, p. 157).

Laborne (2014), citando Quijano (2005), destaca a teoria do legado epistemológico colonialista eurocêntrico como produtor de um padrão de conhecimento racializado e racista. O racismo epistêmico funciona como um mecanismo de reprodução de condições objetivas e subjetivas da existência humana.

O mencionado autor, em *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina* (2005), afirma que

[...] um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. (QUIJANO, 2005, p.130)

Em *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*, os pesquisadores da PUC-RJ, Luiz Fernando Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010), destacam a colonialidade da educação, seu poder de manter na invisibilidade a cultura e a luta de povos historicamente subalternizados, silenciando sujeitos, a partir da sistemática perspectiva de uma história única, eurocêntrica. Para combatê-la, destacam a necessidade da compreensão sobre a importância da coexistência dos diversos saberes e das diversas formas de produção do conhecimento, tendo como consequência a desconstrução da ideia do conhecimento homogêneo, hegemônico e etnocêntrico, produzido pela modernidade europeia, ressignificando o conhecimento moderno, com a inclusão das várias formas de conhecimento que necessitam conviver de forma equânime e democrática, sem prejuízo ou invisibilidade para qualquer uma delas.

Essa mesma perspectiva de pensamento é trazida por Boaventura de Sousa Santos (2007), para quem o pensamento pós-abissal se fundamenta no reconhecimento da pluralidade dos saberes, das diversas formas de conceber o que conta como conhecimento. Validar conhecimentos científicos alternativos não é negar o importante papel da ciência moderna, mas, sim, desconstruir a visão hegemônica sobre o que é ciência, é deixar de ter como único referencial aquilo que está “deste lado da linha”. Reconhecer a existência de práticas científicas alternativas (aquelas que estão “do outro lado da linha”) é dar visibilidade ao que,

sistematicamente, foi (e é) tornado invisível. Uma única forma de conhecimento não é capaz de dar respostas às mais diversas formas de ser e estar no mundo – neste mundo que se conforma por uma imensa variedade de práticas que, somadas ao conhecimento, constituem os sujeitos (Santos, 2007).

Para o sociólogo:

[...] num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes é crucial a comparação entre o conhecimento que está sendo aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando aquilo que se aprende vale mais do que aquilo que se esquece. A utopia do interconhecimento consiste em aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. O princípio da prudência que subjaz à ecologia de saberes [...] convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes. (SANTOS, 2007, p. 87)

O modelo tradicional de educação, baseado na transmissão de conhecimento (supostamente neutro) de uma história única, acaba por provocar, em expressiva parcela de jovens estudantes – para a qual aquele conhecimento não faz muito sentido, porque elas/es não se veem ali representadas/os –, sentimentos de inaptidão ou de uma incapacidade intelectual para a apropriação daquele conhecimento, o que pode levar ao desinteresse, até mesmo a repulsa, por determinadas matérias. Não raras vezes estudantes se referem a alguns conteúdos como impossíveis de serem compreendidos e atribuem a si próprios a “culpa” pelo baixo desempenho nas avaliações pedagógicas, estabelecidas por um sistema de educação meritocrático. Não percebem sua dificuldade, desinteresse, falta de identificação afetiva com aquele conhecimento, como partes de um todo que envolve questões para além do desempenho pessoal.

Nessa perspectiva, o sociólogo Jessé Souza (2009) aponta para a importância de uma herança emocional e afetiva, que contribui para uma identificação, ou não, com o conhecimento. Para Souza, as/os jovens de classe média, possuidoras/es de uma herança emocional e afetiva, construída, ao longo da vida, a partir das brincadeiras infantis, da contação de histórias feita por seus familiares, do acesso a bens culturais, materiais etc., vivenciam um processo de socialização que as/os torna mais aptas/os ao desenvolvimento de uma identificação afetiva com o conhecimento hegemônico. As/os jovens que não são possuidores do mesmo capital simbólico, que não têm a mesma identificação, apresentam dificuldades para entender o que está sendo ensinado na sala de aula e para atribuir sentido aos conteúdos estudados. Desvalorizadas/os e rotuladas/os pelas avaliações pedagógicas, vão para a escola, muitas vezes,

por motivos alheios à elaboração do pensamento reflexivo ou à produção do conhecimento em sala de aula.

Conhecimento é poder. É poder por tornar possível ao ser humano melhor compreensão sobre a sociedade e as relações que a constituem, sobre o seu ser e estar no mundo, a partir das interações e daquilo que o afeta por consequência de ações de outras/os. Mas conhecimento é, também, uma forma de poder em si mesmo, um poder que produz saber, que normatiza (Foucault, 2020). Considerando que o discurso que ordena a sociedade é sempre daquele que detém o saber, e nenhum saber é neutro – é o resultado das práticas disciplinares a que se está exposta/o ao longo da vida, algo que permite ao indivíduo que sabe estar no controle –, o conhecimento é uma forma de poder. Um poder que, para Foucault (2020), vai além da questão da dominação e da hierarquização porque é um poder cujos efeitos circulam entre as pessoas e está presente em todas as relações, sem que seja percebido.

Em *Vigiar e punir* (2020), Michel Foucault descreve o saber como forma disciplinar de gestão dos corpos e destaca determinados conhecimentos como mais valorados socialmente a outros – fator gerador de algum tipo de prestígio ou de privilégio. Conhecimento e poder (este último, produtor de saber) estão intrinsecamente ligados ao pensamento de Foucault.

[...] graças ao cálculo permanente das notas a mais ou a menos, os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os “bons” e os “maus” indivíduos. Através dessa microeconomia de uma penalidade, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor. (FOUCAULT, 2020, p. 178).

2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM MEIO À CRISE SANITÁRIA DA COVID-19

No presente capítulo, busca-se apresentar o contexto de crise sanitária, provocada pela pandemia da covid-19; as ações dos governos para a contenção da circulação do vírus; e o desafio da implementação da Lei n. 13.415, aprovada em 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases e estabelece o Novo Ensino Médio (NEM).

No item 2.1, discorre-se sobre o contexto de pandemia, as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e a reação dos governos de alguns países.

No item 2.2, descrevem-se as medidas adotadas pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro para conter a pandemia que levaram à suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto.

No item 2.3, abordam-se algumas questões sobre a reforma do ensino médio, aprovada em 2017, no Governo Michel Temer, que deu origem ao Novo Ensino Médio e que, apesar da pandemia – que levou à adoção do ensino remoto emergencial e aumentou as desigualdades educacionais –, será implantado em 2022.

Em meio a indagações, reflexões e questionamentos que permeiam o debate sobre a educação contemporânea brasileira – envolvendo temas importantes, como desigualdades educacionais que potencializam a manutenção das desigualdades sociais; a colonialidade do saber presente nos projetos pedagógicos; e a relação do estudante com a produção do conhecimento em sala de aula –, o ano de 2020 trouxe um novo desafio: prover acesso à educação básica de qualidade diante da maior crise sanitária do século, provocada pelo contágio e disseminação do coronavírus (SARS-CoV-2), que atravessou continentes e levou a OMS a declarar, no dia 16 março daquele ano, situação de pandemia, com mais de 118 mil infectados, 4.291 mortes, em 114 países, até aquele momento (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020).

Na ocasião, matéria publicada pelo Portal G1 de notícias (março, 2020) divulgava o alerta da OMS sobre a urgência na implementação de políticas de contenção da circulação do coronavírus – a partir da análise de riscos de cada país –, e sobre a importância dos cuidados com os doentes e públicos prioritários. Na entrevista, o diretor-executivo do programa de emergências da OMS, Michael Ryan, afirmava não ser a "hora para os países seguirem apenas para a mitigação" (março, 2020), era preciso ter ações mais contundentes.

Enquanto o número de casos avançava, infectologistas, biólogos e outros pesquisadores, de várias partes do mundo, direcionavam todos os seus esforços para entender a

ecologia e a ação patogênica do SARS-CoV-2, encontrar medicamentos eficazes no tratamento e descobrir uma vacina para controlar a pandemia da covid-19.

Os países foram adotando medidas de enfrentamento da pandemia da covid-19, que variavam do descaso com a gravidade da doença à adoção de medidas, por meio do distanciamento social, de quarentena ou, como no caso britânico, quando depois de sugerir tratar a doença utilizando a chamada imunidade de rebanho¹⁰, o primeiro-ministro Boris Johnson recuou diante do avanço da covid-19 e decretou *lockdown* (EL PAÍS, 2020). No Estados Unidos da América (EUA), o então presidente norte-americano, Donald Trump, além de não adotar o uso da máscara, sugeriu, conforme noticiado pela imprensa internacional, injetar desinfetante nos pacientes para limpar os pulmões (Jornal *El País*, out 2020).

No Brasil, enquanto o presidente Jair Bolsonaro classificava a covid-19 como uma “gripezinha” (EL PAÍS, 2020) e acusava os partidos de esquerda¹¹ de causarem a pandemia, estados e municípios adotavam medidas distintas para lidar com o avanço da doença: distanciamento social, fechamento de escolas, do comércio e paralisação de serviços não essenciais foram algumas das ações realizadas.

2.1 Educação no Rio de Janeiro

Na contramão das orientações do Governo Federal, o então governador do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, no dia 16 de março de 2020, assina o Decreto n. 46.973¹², que declara emergência de saúde pública, autorizando a adoção de medidas de distanciamento social, como forma de combate ao SARS-CoV-2, e a suspensão das aulas presenciais por 15 dias.

¹⁰ Imunidade de rebanho – também conhecida como imunidade coletiva, “a imunidade de rebanho é o termo que define o momento em que a cadeia de transmissão de uma doença dentro de um grupo populacional é interrompida por se ter atingido um grande percentual de indivíduos já imunizados contra o agente infeccioso. Esta imunidade, ou resistência à infecção, pode ser adquirida pelos indivíduos que se recuperaram, após sofrer a doença, ou foram vacinados contra o agente causador”. Disponível em: <https://www.rededorsaoluiz.com.br/noticias/artigo/o-que-e-imunidade-de-rebanho>. Acesso em: 10 out. 2021.

¹¹ Partidos de esquerda – partidos que representam um conjunto de forças que luta por justiça social, por um Estado intervencionista e contra a política neoliberal. Na conjuntura atual, são, portanto, partidos de oposição ao Governo Bolsonaro.

¹² Ato do Poder Executivo – Decreto n. 46.973, de 16 de março de 2020 – Reconhece a situação de emergência na saúde pública do estado do Rio de Janeiro em razão do contágio e adota medidas de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (Covid-19), e dá outras providências.

Art. 4º - De forma excepcional, com o único objetivo de resguardar o interesse da coletividade na prevenção do contágio e no combate da propagação do coronavírus, (COVID-19), determino a suspensão, pelo prazo de 15 (quinze) dias, das seguintes atividades:

VI - Aulas, sem prejuízo da manutenção do calendário recomendado pelo Ministério da Educação, nas unidades da rede pública e privada de ensino, inclusive nas unidades de ensino superior [...].

Nesse contexto, Pedro Fernandes, à época secretário estadual de Educação do Rio de Janeiro, visando não prejudicar o calendário escolar, anuncia a antecipação do recesso escolar do meio do ano para o dia 16 de março. Dois dias depois, diante da eminência de um distanciamento social prolongado, anuncia o ensino remoto para a rede pública estadual com o uso da plataforma *Google Classroom* e a distribuição de *chips* para professores e estudantes que não dispusessem de internet em suas residências. Na semana seguinte, o secretário anuncia que as aulas presenciais seriam adiadas por tempo indeterminado e, em seguida, libera o *login* de acesso à nova sala de aula, remota, para estudantes e professores/as.

A cada dia, um novo vídeo era postado pelo secretário Pedro Fernandes em suas redes sociais, e nas redes da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ), para tratar do assunto. Enquanto a negociação para a prometida compra dos 400 mil *chips* se dava, Pedro Fernandes anunciava o envio de atividades autorreguladas, impressas, primeiramente para as/os estudantes que não tivessem acesso à tecnologia; em seguida para toda a rede. Como forma de garantir o cumprimento do calendário escolar, buscando orientar as práticas pedagógicas, o Conselho Nacional de Educação (CNE), nas palavras das pesquisadoras Vivian Martins e Joelma Almeida (2020),

[...] publicou em 28 de abril de 2020 parecer favorável à possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual e proposta de parecer sobre a reorganização do Calendário Escolar, em razão da Pandemia da COVID-19, homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em despacho de 29 de maio de 2020. (MARTINS, ALMEIDA, 2020, p. 216)

Nesse cenário, professoras/es buscavam se inserir nesse novo contexto, tentando aprender a lidar com a nova sala de aula, a virtual, e com uma nova metodologia de ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com Martins e Almeida,

[...] o referido parecer prejudica alguns grupos sociais que não dispõem de aparatos tecnológicos e materiais (computadores, impressoras, livros, Wi-Fi) para dar continuidade aos estudos. Porém, forçados a buscar táticas de inclusão na onda do ensino remoto, professores estão criando dispositivos de ensino por conta própria e estudantes se tornaram autodidatas da noite para o dia e estão, como bem explicita a propaganda do Governo sobre o ENEM 2020, “estudando como podem”. (MARTINS e ALMEIDA, 2020, p.217)

A promessa dos *chips* não se efetivou. A ausência de acesso à internet e a falta de equipamentos foram se revelando elementos importantes para explicar a baixa adesão à plataforma *Google Classroom* – não ignorando, é claro, o que representa distanciamento social na vida das/os jovens. Nesse contexto, e, diante do desafio de nova relação com o

conhecimento, estudantes e professores/as pareciam desconfortáveis, como se cada um estivesse ainda buscando um novo lugar.

A sala de aula remota deixou exposta a diversidade de realidades educacionais, econômicas e sociais existentes dentre as juventudes. Dados publicados no Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020, no *site* do Movimento Todos pela Educação (2020), apontavam para o risco de ampliação das desigualdades, com a adoção do ensino remoto, diante da desproporcionalidade de recursos tecnológicos existente entre as juventudes, levando aqueles que já possuíam maior privilégio financeiro à possibilidade de melhor desempenho escolar.

De acordo com a pesquisa TIC Domicílios (2019), lançada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, em maio de 2019 (CETIC.BR, 2020), 95% dos domicílios da classe A possuíam algum tipo de computador; 44% dos da classe C; e somente 14% dos domicílios das classes D e E; ainda segundo a pesquisa o uso exclusivo do telefone celular para acessar a rede de internet predominava nas classes D e E (85%) e entre a população preta (65%) e parda (61%).

No artigo *Exclusão digital, desigualdade e iniquidade: ensaio sobre a educação pública em tempo de isolamento social*, o filósofo e professor da rede pública estadual de ensino de São Paulo, Paulo Roberto Teixeira Kanashiro (2021) defende que

[...] privilegiar a utilização de plataformas digitais que exigem a posse de dispositivos tecnológicos, como os smartphones, sem, ao mesmo tempo, oferecer tais dispositivos, é desconhecer ou desprezar completamente a realidade dos alunos e das alunas da rede pública, que em sua grande maioria são vítimas da exclusão social, da qual a exclusão digital é uma de suas formas. Tal medida viola o princípio constitucional da igualdade de condições de acesso à educação pública, pois desconsidera os efeitos da desigualdade e da exclusão, acentuando ainda mais a injustiça social e a iniquidade. (KANASHIRO, 2021, p. 1)

A rede privada de ensino médio, nesse contexto, buscou organizar-se rapidamente para manter as atividades educativas de seus/as jovens – e, é claro, a sua sobrevivência econômica – podendo contar com o acesso irrestrito de estudantes às tecnologias e à internet de boa qualidade; enquanto docentes e discentes da rede pública enfrentavam o desafio das incertezas provocadas pelas sucessivas orientações e reorientações advindas da Seeduc, quanto ao ano letivo, e tudo o que implicava a adoção do ensino remoto diante da realidade socioeconômica e emocional de professores e estudantes.

Paralelamente, o Ministério da Educação, alheio a essas questões, anunciava a manutenção das provas do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

O que temos percebido nas ações educacionais que a pandemia colocou em exposição é um processo de educação (formação humana) que foi drasticamente/radicalmente

reduzido ao ensino. Para quê? Para atender demandas como ENEM, PISA, a justificativa do pagamento de mensalidade nas instituições particulares e o cumprimento de carga horária anual de ensino. Tal perspectiva está em flagrante diante da mera transposição didática de conteúdos da educação presencial para a não presencial, com olhar direcionado em grande parte para a transmissão e não para processos de subjetivação, construção conjunta, interdisciplinaridade, com um olhar direcionado para a autoria, a formação para a cidadania, a cultura contemporânea e um currículo integrado entre si e com as questões da sociedade em que as escolas estejam inseridas. (MARTINS; ALMEIDA, 2020, p. 220)

A pesquisa *Juventudes e a pandemia do coronavírus*, coordenada pelo Conselho Nacional da Juventude (Conjuve), lançada em junho de 2020, ouviu 33.688 jovens de todas as regiões do Brasil com o intuito de identificar os efeitos da pandemia da covid-19 e mostrou que cerca de 80% das/os entrevistadas/os consideraram que seu ritmo de estudo foi afetado por questões emocionais e pelas dificuldades de organização para estudar remotamente e sanar dúvidas sem a presença física do/a professor/a.

Pouco mais de 50% das/os entrevistadas/os apontaram como pouco adequado os equipamentos que dispunham para participação nas aulas nas plataformas. Os dados mostram, ainda, que 28% das/os jovens pensavam, naquele momento, em não voltar para a escola e 49%, em desistir de realizar as provas do Enem, em janeiro de 2021. Na questão econômica, 4 em cada 10 jovens declararam ter perdido renda pessoal e/ou familiar.

O impacto do racismo e da pandemia na trajetória dos jovens negros no ensino médio é o título da pesquisa realizada, pela organização Porvir, em parceria com o Instituto Unibanco, e divulgada em outubro de 2020. A coleta de dados foi feita a partir da série de reportagens do Observatório de Educação sobre os impactos da pandemia da covid-19. A pesquisa buscou analisar evasão, atraso na implementação de novos currículos, Enem e clima escolar. Os resultados mostraram o aprofundamento das vulnerabilidades sociais a que está exposta a população negra em diferentes contextos. De acordo com o levantamento, 75% da população mais pobre é negra; 70% dos negros enfrentam a pandemia sem reservas financeiras; 61% dos estudantes negros de 15 a 17 anos não têm computador em casa com acesso à rede de internet; 30% das/os negras/os não pretendem voltar à escola depois da pandemia.

Mais atingidos pelo coronavírus por residirem em áreas vulneráveis com menor cobertura de serviços de saúde, com menos acesso a computadores e internet para acompanhar as aulas remotas, eles tiveram mais dificuldades para seguir aprendendo em 2020. Esses obstáculos devem agravar uma realidade que é anterior à pandemia: ao final da trajetória escolar, quando conseguem concluir o ensino médio, jovens negros aprendem menos e se sentem menos motivados a prestar o Enem e a ingressar no ensino superior. (OLIVEIRA, 2020)

A aprovação automática para as/os jovens da rede pública de ensino do Rio de Janeiro foi garantida pela Resolução 5879/2020, assinada pelo então secretário de Educação, Comte Bittencourt, e publicada em Diário Oficial do dia 13 de outubro. Para o terceiro ano, houve a possibilidade de retorno à sala de aula, a partir do 19 de outubro, somente para aqueles que assim desejassem.

O dilema da evasão escolar provocada pela repetência, que gera exclusão, foi parcialmente resolvido. A pergunta que se fazia sobre o modelo pedagógico para a sala de aula virtual a ser ofertada em 2021 permaneceu. A necessária discussão e planejamento ouvindo todas as partes envolvidas nesse processo nunca aconteceu. O que se viu, até aqui, foram decisões e ações do Poder Público tomadas à revelia do envolvimento dos corpos docente e discente – devendo este último ser o centro do debate como sujeito de direito, definido por Dayrell (2003), comentando Bernard Charlot (2000):

[...] o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere. (DAYRELL, 2003, p.43)

Há a possibilidade de que a/o jovem possa estar se questionando sobre a relevância da escola em sua vida ou daquele conteúdo apresentado. Se, outrora, sua frequência à sala de aula presencial era expressiva e podia sinalizar que ela/e ainda acreditava que estar na escola fazia algum sentido, nesse período de distanciamento social, a baixa adesão ao ensino remoto trouxe indagações essenciais para repensar a educação, o ensino, e preparar o retorno em 2021. Quais situações as/os jovens estudantes vivenciaram (e ainda vivenciam) nesse período de aulas remotas? Falta de condições tecnológicas de acesso? Desinteresse pelo conhecimento? Desmotivação provocada pela ausência das interações sociais que a escola oportuniza? Falta do/a professor/a como mediador/a do conhecimento? Problemas relacionadas à saúde mental, como depressão? Problemas de violência doméstica? De desemprego familiar? Alimentação inadequada? Ficam as questões enquanto a vida parece seguir seu curso.

2.2 Reforma do ensino médio

A Lei n. 13.415, aprovada em 2017, que estabelece o Novo Ensino Médio (NEM), altera artigos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB n. 9.394/96) da Educação Brasileira, e torna a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referência obrigatória para o ensino médio. O texto

aprovado provoca profundas alterações na estrutura dessa etapa final da educação básica, com mudanças na carga horária; na estrutura curricular e na forma de financiamento da educação, além de abrir a possibilidade de contratação de professores sem formação especializada, sob a forma de notório saber.

Essa reforma traz, a partir da BNCC, a homogeneização do currículo para esse segmento do ensino, desconsiderando a diversidade de condições necessárias (de docência, estrutura etc.) para que as escolas possam desenvolver um currículo padrão; apresentando como eixo central a valorização das competências e habilidades em detrimento do conhecimento científico – elemento que confere autonomia intelectual aos sujeitos, capacidade de argumentação etc.

As pesquisadoras da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Janete Magalhães Carvalho e Suzany Goulart Lourenço, em seu artigo *O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar citando* (2018), afirmam:

Um currículo deve ser expressão de um processo e não de alguma metodologia ou listagem de conteúdos com fins que se traçam para além dele mesmo. Um currículo deveria buscar não se estabelecer como mediação, no sentido de explicar o mundo, mas procurar interrogá-lo de forma indireta, abrindo espaço para configurar a aprendizagem como estratégia ética, poética e, por isso, política. Assim sendo, o currículo como processo passaria a atuar como acontecimento, e o acontecimento passaria a ser o sentido imanente dessa prática pensante. (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 238)

O chamado Novo Ensino Médio é o resultado da (contra)reforma educacional proposta pelo Governo Michel Temer, com a Medida Provisória (MP) n. 746 – editada, em 2016, logo após o golpe que tirou a presidenta Dilma Rousseff do poder – que trazia como pontos principais: a elaboração de um currículo reduzido e flexível; a escola de tempo integral; a criação de trilhas formativas; e a dita valorização do protagonismo juvenil a partir da possibilidade da escolha, pelos estudantes, das tais trilhas formativas. A MP elaborada à revelia de todos os debates que envolviam a educação, e do envolvimento de seus atores sociais, apresentava problemas na forma e no conteúdo.

O presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Roberto Franklin de Leão, apresentou, na ocasião, o artigo *Reforma às avessas no ensino médio restringe direitos* (2016), afirmando que o Brasil estava “[...] prestes a consagrar uma segregação socioeducacional, confinando as classes populares a protótipos de ensino profissional voltados apenas ao mercado”.

Para Leão (2016), a propalada reforma do ensino médio do Governo Temer carregava:

[...] consigo as marcas do autoritarismo, da ilegitimidade, da extemporaneidade, da segregação socioeducacional e da redução de direitos dentro de uma agenda neoliberal mais ampla imposta ao Estado brasileiro. O critério de formulação da reforma não atendeu quaisquer requisitos democráticos para se discutir políticas públicas, sobretudo no campo educacional. E isso constitui vício insanável de origem da proposta governamental, pois a sociedade e a comunidade escolar em particular foram literalmente excluídas do debate. (LEÃO, 2016)

Transformada em lei, a reforma que estabelece o Novo Ensino Médio (NEM) prevê redução de carga horária para as matérias BNCC – sobretudo para as escolas públicas –, de 2.400h para 1.800h; flexibilização da organização curricular; divisão do ensino por áreas do conhecimento, sem a obrigatoriedade de oferta de todas as áreas pelos sistemas de ensino.

Ao mesmo tempo que reduz a carga horária para as matérias ligadas ao conhecimento científico, o NEM retira a obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia, Filosofia e Artes; considera como disciplinas obrigatórias, nos três anos de ensino médio somente a Língua Portuguesa e a Matemática, e insere no currículo o chamado Projeto de Vida, que visa tão somente preparar a/o estudante para o mundo do trabalho precarizado, com cursos rápidos e sem aprofundamento.

Em que pese haver necessárias reformulações em termos curriculares para o ensino médio, o que se apresenta com a Lei n. 13.415/17 é o esvaziamento dos conhecimentos científicos ensinados na escola e a tendência de aumento da desigualdade social e educacional, com reflexo na qualidade da formação das/os jovens.

No artigo *A farsa do ensino médio self-service*, publicado em 12 de agosto de 2021, pelo jornal *Le Monde Diplomatique* Brasil, a professora Débora Goulart, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), e o professor Fernando Cássio, da Universidade Federal do ABC (UFABC) – integrantes do Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, e participantes da Rede Escola Pública e Universidade (Repu) – criticam o Novo Ensino Médio, a condução do governo de São Paulo na sua implantação e as campanhas publicitárias na qual o NEM é “vendido aos estudantes como um ensino médio self-service onde, à primeira vista, cada um pode escolher aquilo que mais lhe apetece”. Segundo afirmam, a campanha utiliza a narrativa da liberdade de escolha e do protagonismo juvenil para esconder o que está por trás dessa reforma.

Projeto de vida, emprego dos sonhos, arquiteturas curriculares flexíveis, inovação, empreendedorismo, tecnologias digitais e um extenso menu de percursos de aprofundamento – a escola adaptada às necessidades de seus estudantes e conectada ao mundo contemporâneo. É com essa linguagem a um só tempo vazia e sedutora, herdeira das novíssimas tradições do *life coaching* e das empresas de facilitação, que

os papagaios da reforma do ensino médio tentam desviar a atenção dos estudantes daquilo que o Novo Ensino Médio realmente opera e produz: uma ruptura com a universalidade da escola pública no Brasil e com a busca por uma melhoria efetiva dessa escola. (GOULART; CÁSSIO, 2021)

E reforçam a crítica, destacando o procedimento adotado pelo governo de São Paulo, que permitiu às/aos estudantes de sua rede escolherem

seus percursos escolares no “cardápio” da Seeduc com preenchimento de um questionário, online, sem terem acesso a informações minimamente qualificadas. Muitos foram orientados a distância por seus professores, igualmente excluídos do debate. (GOULART; CÁSSIO, 2021)

A limitação da escolha dos itinerários formativos imposta a estudantes de pequenas cidades, de locais com apenas uma unidade de ensino, de escolas sem infraestrutura adequada, ou mesmo a jovens que não possuam o conhecimento necessário à realização de uma escolha de tamanha envergadura, são elementos de reprodução e ampliação das desigualdades sociais e de acesso à educação de qualidade.

Em artigo intitulado *Os primeiros meses do governo Bolsonaro na educação: apropriação do público pelo privado*, o professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Penildon Silva Filho (2019), ao falar da educação pública brasileira, destaca que essa “é responsável por mais de 80% das matrículas na Educação Básica, pelo maior programa de livro didático, pelo segundo maior programa de alimentação pública do mundo e pelo maior ‘banco de investimentos’ na educação, o FNDE”. O professor chama a atenção para o interesse de empresas privadas e fundações pela apropriação da educação pública:

Trata-se de uma força política que intervém em processos políticos, desestabilizando governos e elegendo seus candidatos a presidente, governador ou prefeito. Se observarmos o protagonismo de vários atores no golpe de 2016 e na eleição de Bolsonaro de 2018, verificaremos a presença e as relações desses com institutos e fundações ligados ao mundo empresarial da educação, a exemplo da Fundação Leman. Então, o desejo de intervir na política e de viabilizar lucros na educação não vem sozinho, há um conteúdo ideológico nos materiais vendidos ou nas reformas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (SILVA FILHO, 2019)

E lembra que não há neutralidade na educação, porque

[...] ela sempre representa os interesses de determinado grupo social hegemônico ou contra-hegemônico. Ela está no centro dessa disputa política, ideológica e cultural no Brasil hoje, e se constitui também em campo para expansão do acúmulo de capital, com diversos interesses confluindo para o desmonte de um modelo construído desde

a Constituição de 1988 por vários governos e que agora pode ser substituído por um conglomerado de negócios. (SILVA FILHO, 2019)

A ideia do indivíduo empreendedor inovador tão presente no discurso neoliberal tem na BNCC uma de suas fontes de difusão. O empreendedorismo, um dos quatro eixos estruturantes dos itinerários formativos do NEM, dissemina, em larga escala, a lógica da responsabilização/culpabilização do indivíduo por seu sucesso ou fracasso. Dardot e Laval, em *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, sustentam que:

A figura do “cidadão” investido de uma responsabilidade coletiva desaparece pouco a pouco e dá lugar ao homem empreendedor. Este não é apenas o “consumidor soberano” da retórica neoliberal, mas o sujeito ao qual a sociedade não deve nada, aquele que “tem de se esforçar para conseguir o que quer” e deve “trabalhar mais para ganhar mais” [...].

A referência da ação pública não é mais o sujeito de direitos, mas um ator autoempreendedor que faz os mais variados contratos privados com outros atores autoempreendedores. (DARDOT; LAVAL, p.373)

E alertam:

Os modos de transação negociados caso a caso para “resolver os problemas” tendem a substituir as regras de direito público e os processos de decisão política legitimados pelo sufrágio universal. Longe de ser “neutra”, a reforma gerencial da ação pública atenta diretamente contra a lógica democrática da cidadania social; reforçando as desigualdades sociais na distribuição dos auxílios e no acesso aos recursos em matéria de emprego, saúde e educação, ela reforça as lógicas sociais de exclusão que fabricam um número crescente de “subcidadãos” e “não cidadãos”. (DARDOT; LAVAL, p. 373)

Apesar do longo período pandêmico, que levou à adoção do ensino remoto emergencial por 19 meses (caso do Rio de Janeiro), e das manifestações das entidades de Educação, movimentos sociais e estudantil, contrárias/os à proposta do NEM, o Ministério da Educação (até a presente data) mantém o cronograma que prevê como data-limite para sua implementação o início de 2022.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação. O método tem, pois, uma função fundamental: além do seu papel instrumental, é a “própria alma do conteúdo”, como dizia Lenin (1965), e significa o próprio “caminho do pensamento”, conforme a expressão de Habermas (1987). (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 240)

A construção desta pesquisa é fruto das inquietações que marcam a minha trajetória como educadora na rede pública estadual de ensino médio. Inquietações que surgem da observação da relação da/o jovem estudante com a produção e aquisição do conhecimento, em sala de aula; com o seu aparente desinteresse por um processo de elaboração e de análise sobre aquilo que lhe é exposto ou compartilhado. Inquietações que surgem, também, da reflexão sobre qual o lugar do pensamento criador e criativo entre os muros da sala de aula; e sobre as formas de “ensinanzas” que poderiam tornar a sala de aula e a relação com a produção do conhecimento algo motivador para a/o estudante.

Apesar dos desafios diários, nunca perdi de vista a esperança de um dia conseguir tornar a sala de aula e o conhecimento algo instigante para (e com) a/o jovem estudante. Mas como fazer isso sem escutá-la/o? Sem que ela/e esteja envolvida/o com esse processo de pensar e propor estratégias de ensino-aprendizagem?

Descreve-se, assim, neste capítulo, o percurso metodológico que conforma a pesquisa em questão, partindo da compreensão de que, quando a pesquisa começa, a pesquisadora não tem como se desvencilhar do campo de estudos (Minayo, 2000). Tal como aponta o filósofo e pesquisador Antônio Joaquim Severino (2000),

Qualquer pesquisa, em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal que seu objetivo de investigação passa a fazer parte de sua vida; a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito. Não, obviamente, no nível puramente sentimental, mas no nível da avaliação de relevância e da significação dos problemas abordados para o próprio pesquisador, em vista de sua relação com o universo que o envolve. A escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político. Também neste âmbito, não existe neutralidade. (SEVERINO, 2000, p.145)

O interesse pelo tema Educação surge não somente por força do ofício de educadora da rede pública, mas, sobretudo, pela crença no importante papel da educação como promotora do olhar crítico e emancipatório. Agrega-se a esse sentimento a influência dos estudos sobre políticas públicas desenvolvidos, também, ao longo da Maestría em Estado, Gobierno y

Políticas Públicas e do entendimento da educação como um direito social, constitucional, fundamental para o desenvolvimento pleno de um povo.

O caráter pessoal do trabalho do pesquisador tem uma dimensão social, o que confere o seu sentido político. Esta exigência de uma significação política englobante implica que, antes de buscar-se um objeto de pesquisa, o pós-graduando pesquisador já deve ter pensado no mundo, indagando-se criticamente a respeito de sua situação, bem como da situação de seu projeto e de seu trabalho, nas tramas políticas da realidade social. (SEVERINO, 2000, p. 146)

Da inquietação de quem busca fazer da sala de aula um espaço de confluência de saberes, de quem percebe desinteresse e grande desmotivação para a produção do conhecimento (em sala de aula) por parte de expressiva parcela das/os jovens estudantes, surge o objetivo geral desta pesquisa: compreender a percepção da/o jovem estudante acerca do pensamento reflexivo e da produção do conhecimento em sala de aula. Quem melhor para falar sobre tal realidade senão a/o própria/o estudante? O sujeito da pesquisa é, portanto, a/o jovem estudante do terceiro ano do ensino médio da rede pública estadual.

Tendo como problema o questionamento acerca de quais são os fatores que podem ser trabalhados em sala de aula para influenciar, de maneira positiva, o interesse das/os jovens pela produção e apropriação do conhecimento, partimos da hipótese de que o processo de aprendizagem, em sala de aula, é motivado pela significância do conhecimento para a/o estudante.

Escutar, portanto, o que as/os jovens têm a dizer sobre a sua percepção acerca da dinâmica da sala de aula (forma de organização, metodologias de ensino, conteúdos etc.) faz-se necessário e contribui para a reflexão sobre os fatores que as/os motivam, ou não, a frequentar diariamente aquele espaço, ainda que essa frequência não seja proporcional ao seu interesse pela elaboração do pensamento reflexivo e para a produção do conhecimento em sala. Ir a campo escutá-las/os, portanto, foi uma das etapas metodológicas.

Para a realização deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, tendo em vista que, como afirma a pesquisadora da Fiocruz, Maria Cecília Minayo (2000),

[...] ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21-22)

E partindo da compreensão de que a realidade de determinado fenômeno é uma construção individual dos sujeitos que a experienciam ou a observam, a pesquisa tem uma abordagem interpretativista, segundo a qual, de acordo com Gil (2017):

[...] o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam, o que implica considerar que o objeto de pesquisa é compreendido como sendo construído socialmente. Dessa forma, a pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como importante para o estudo da experiência vivida, dos longos e complexos processos de interação social. (GIL, 2017, p. 41)

Assim, a pesquisa científica conformou-se a partir da análise e interpretação de fenômenos sociais, das técnicas de coleta de dados que envolvem entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionário com perguntas fechadas, e método de observação – triangulação que possibilitou posicionar às/aos jovens estudantes como protagonistas da pesquisa.

Três categorias de análise se apresentaram de forma mais recorrente: a sala de aula, juventudes e o conhecimento. O levantamento do referencial teórico pertinente às categorias elencadas direcionou a pesquisa em livros, artigos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, em portais digitais, como o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Scielo – Biblioteca Eletrônica Científica Online, na sigla em inglês –, da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso) e do *Google Acadêmico*. Foram buscados textos e pesquisas que fizessem a discussão sobre as diversas formas de se vivenciar esse construto sociocultural chamado juventudes; sobre os aspectos que conformam a sala de aula; e sobre a produção do conhecimento. Seguiu-se a perspectiva de Silva e Porto (2016), que reforça a intenção da pesquisadora ao afirmar que “[...] a revisão da literatura tem uma importância fundamental para a produção científica, pois uma das características do conhecimento científico é a acumulação.

Tudo o que se produz/descobre em ciência serve de base para novas produções/descobertas” (SILVA; PORTO, 2016). O arcabouço teórico desta pesquisa foi construído a partir de leitura de autores como Paulo Freire, Bernard Charlot, Boaventura de Sousa Santos, Michel Foucault, Ana Amélia de Paula Laborne, Juarez Dayrell, José Pacheco, Yone Gonzaga, dentre outros.

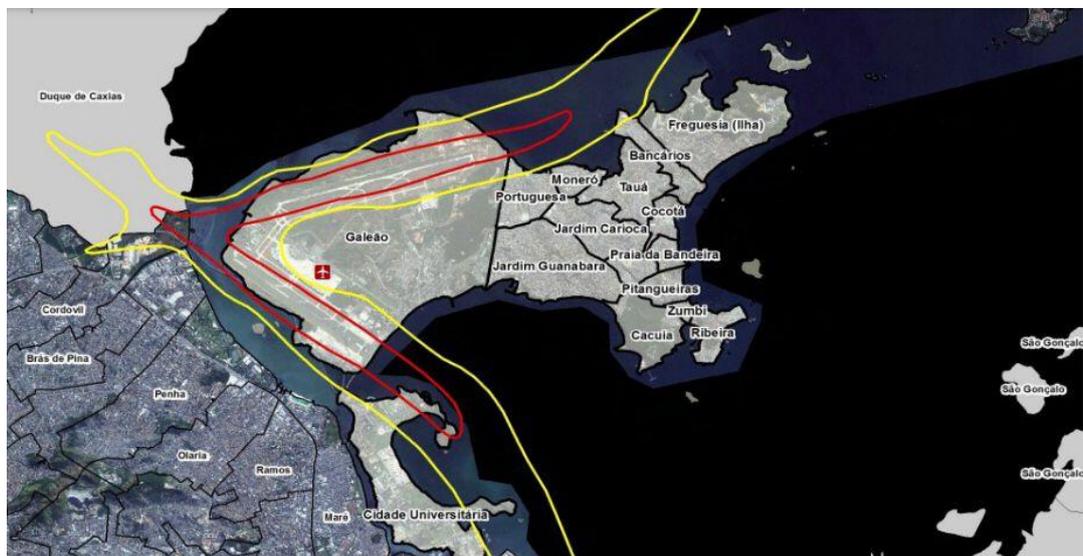
3.1 *Lócus* da pesquisa

O *lócus* escolhido para a pesquisa foi um colégio da rede estadual, localizado na Ilha do Governador, na zona norte carioca. A Ilha do Governador, com uma população de 210 mil

habitantes – onde, segundo o Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos/IPP (2000), 57 mil vivem em áreas de baixa renda –, possui características de uma microcidade com farto comércio, *shoppings*, cinemas, escolas, hospitais, transporte (rodoviário e marítimo), além de abrigar o Aeroporto Internacional Tom Jobim.

A unidade escolar supracitada além de atender alunos das diversas favelas da Ilha do Governador, atende jovens do complexo de favelas da Maré, da Penha e de bairros do entorno, como Bonsucesso e Ramos.

Figura 1- Mapa da Ilha do Governador



Fonte: *site* da SMU-RJ - Coordenadoria Geral de Planejamento Urbano (30/09/2021).

Considerado referência de ensino de qualidade e “boa disciplina”, o colégio dispõe de boa infraestrutura, com 23 salas refrigeradas, laboratórios de ciências e de informática, biblioteca, auditório, sala de dança, quadra poliesportiva coberta, e atende, anualmente, cerca de 2.400 estudantes, distribuídos em três turnos.

À semelhança de diversas unidades da rede pública de educação no Brasil, o colégio enfrenta, apesar da boa estrutura física, grandes desafios; dentre os quais, a carência de professores, inspetores e de manutenção de seus equipamentos. O critério de escolha dessa unidade de ensino se deu pela atuação da pesquisadora nesse espaço como educadora, desde 2013. O colégio pertence à Diretoria Regional Metropolitana III.

Em março de 2016, o colégio ganhou o noticiário ao ser o primeiro ocupado por estudantes, no estado. O movimento que surgia protestava contra os cortes de gastos na Educação; reivindicava melhorias no ensino; eleições para a direção dos colégios; contratação imediata de inspetores; de porteiros; obras de reformas; consertos dos aparelhos de ar-

condicionado, além de apoiar a greve de professores. A ocupação durou cerca de dois meses (de março a maio) e terminou, após um longo período de negociação, com o chefe de gabinete da Secretaria Estadual da Educação, Caio Castro, atendendo algumas das reivindicações do movimento, dentre elas: o conserto dos aparelhos de ar-condicionado das salas de aula; a exoneração do, então, diretor do colégio; e eleições diretas para o corpo diretivo.

Na Foto 2, a seguir, estudantes anunciam a desocupação do colégio, em 16/5/2016.

Foto 1 – Coletiva de imprensa, fim da ocupação



Fonte: *site* Fotos Públicas (30/9/2021).

A greve do magistério teve duração de cinco meses e, apesar de a maior parte das suas reivindicações não terem sido atendidas, obteve importante conquista: a ampliação da carga horária das disciplinas de Sociologia e Filosofia de um para dois tempos de aula.

3.2 Consequências do período pandêmico

Em função da pandemia da covid-19, o projeto sofreu alterações significativas. A utilização da metodologia da observação participante, inicialmente prevista, ficou impossibilitada pelas medidas sanitárias adotadas de fechamento das unidades escolares, em março de 2020, e a adoção do ensino remoto. Nesse novo contexto, a observação participante deu lugar às memórias do período em que a pesquisadora esteve na sala de aula presencialmente até o fechamento do colégio. “Vale lembrar que observação é a técnica de coleta de dados por meio da qual o pesquisador assume o papel de observador sem nenhuma intervenção intencional no fenômeno observado” (TOZONI-REIS, 2009, p. 29).

A proposta inicial deste estudo era ter como sujeitos de pesquisa jovens estudantes do primeiro ano do ensino médio. Entretanto, diante da já mencionada adoção do ensino remoto,

e da dificuldade de acesso a essas/es jovens, por se tratar de estudantes recém-chegadas/os ao colégio e com os quais ainda não se tinha contato telefônico ou, mesmo, por grupos nas redes sociais, optou-se pela mudança do sujeito da pesquisa do primeiro ano para estudantes do terceiro ano.

Foi realizado, também, um redirecionamento metodológico, que implicou a redução do número de questionários. No projeto inicial, a ideia era aplicar 200, por meio de uma plataforma. Ao final, foram aplicados 33 questionários; e substituída a proposta de realização de grupo focal por quatro entrevistas individuais – realizadas de forma *on-line*, pela plataforma *Zoom Meetings*¹³, devidamente gravadas. A redução no quantitativo de sujeitos de pesquisa, embora possa ser considerada expressiva, não impactou o estudo. De acordo com Minayo e Sanches (1993):

Uma das indagações mais frequentes no campo da pesquisa é a que se refere à representatividade da fala individual em relação a um coletivo maior. Tal indagação constituía uma preocupação de Bourdieu (1972) quando este definiu o conceito de *habitus*, segundo o qual a identidade de condições de existência tende a produzir sistemas de disposições semelhantes. (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 245-246)

Não havia sido exatamente esse o método e os sujeitos que haviam sido pensados para a realização do estudo. A intenção era escutar maior número de estudantes do primeiro ano, que, recém-chegados ao ensino médio, traziam consigo a experiência da relação com a produção do conhecimento em sala de aula advinda de nove anos de ensino fundamental, e, ainda, a expectativa de vivenciar mais três anos, no ensino médio. Jovens que estariam fazendo a passagem de um ciclo a outro, mas ainda na educação básica. Entretanto, aquele contexto *sui generis* de pandemia, marcado pelo distanciamento social, pelo aumento diário de casos de internação e de morte pela covid-19, de tantas incertezas, exigiu um redirecionamento da pesquisa.

Esse novo cenário trouxe a possibilidade de agregar outro valor à pesquisa ao escutar jovens que, estando no último ano do ensino médio, traziam a experiência das duas formas de ensino (presencial e remoto), em um contexto de fim de um longo ciclo de estudos, e da possibilidade de avaliação sobre o conhecimento produzido nessa jornada.

¹³ *Zoom Meetings* é uma plataforma de videoconferência.

3.3 Procedimentos para acessar e definir os sujeitos

O convite para a participação na pesquisa, considerando o momento pandêmico, foi uma das mais difíceis tarefas. Naquele momento de incerteza quanto ao retorno das aulas, quanto ao que de fato viria a ser aquele ano letivo, de dificuldade de acesso ao ensino remoto, significativa parcela de jovens parecia se desconectar da escola.

Na expectativa de obter um expressivo número de jovens respondentes ao questionário, o convite à participação na pesquisa foi feito pela pesquisadora a estudantes cujos contatos foram conseguidos de forma presencial, no colégio, por ocasião da entrega do *kit* alimentação¹⁴; por professores do colégio, via grupos de WhatsApp, nas suas turmas de terceiro ano; e pelas/os próprias/os jovens que convidaram colegas de outras turmas.

Uma estudante criou um grupo no WhatsApp destinado à pesquisa e, aos poucos, as/os interessadas/os em participar foram sendo adicionadas/os. Inicialmente, o grupo contou com a adesão de 50 jovens. Depois de me apresentar, explicar sobre a pesquisa e solicitar a assinatura dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale) e de Consentimento (TCLE), nos (Anexos 1 e 2, respectivamente), seis jovens deixaram o grupo. Alguns dias depois, mais sete. Outros quatro permaneceram, mas não assinaram o termo, o que inviabilizou sua participação. Os demais mostravam-se interessados em participar da pesquisa, permaneceram no grupo e concordaram em assinar os documentos.

Como naquele momento a orientação das autoridades de saúde era para que a população ficasse em casa, optamos pela assinatura eletrônica dos referidos termos, com a utilização da plataforma CK Contraktor. As/os jovens enviavam seu *e-mail* no grupo de WhatsApp. A partir do recebimento dessa mensagem, o TCLE era enviado, por *e-mail* a elas/es. Quando menor de idade, o Tale era encaminhado para o *e-mail* da/o responsável pela/o jovem. O processo que envolveu o recebimento dos *e-mails* de cada jovem, de seus responsáveis (no caso dos menores de idade) e a devolução dos termos assinados durou cerca de dois meses. Alguns demoraram para dar esse retorno. Ao final, 33 jovens assinaram a autorização de participação na pesquisa.

Buscando obter dados objetivos, um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados foi um questionário constituído por 35 perguntas fechadas, elaboradas em uma linguagem simples e direta. A opção por esse instrumento possibilitou um levantamento prévio do perfil socioeconômico e familiar dos sujeitos de pesquisa, e das questões que envolviam sua relação

¹⁴ Kit alimentação – assim chamada cesta contendo alimentos não perecíveis, comprados com o recurso destinado à alimentação da/o estudante (quando em aula presencial) e entregues às famílias que o solicitaram.

com a escola e com a pandemia da covid-19. A validação do instrumento foi feita por três jovens, para os quais foram explicados os objetivos dos questionários, solicitando que analisassem e fizessem suas observações.

Concluída a elaboração, o questionário de pesquisa (anexado no Apêndice A) foi submetido ao Comitê de Ética da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso). Após seguir os trâmites legais, recebeu parecer favorável.

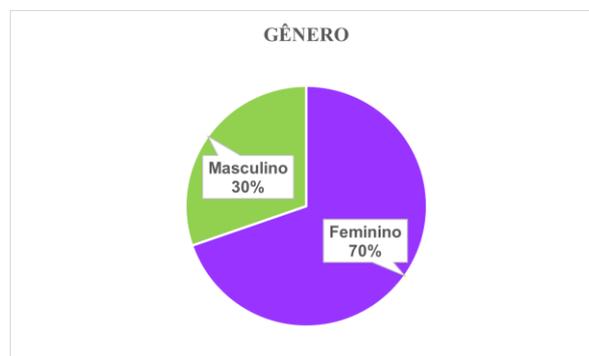
A aplicação do questionário foi feita virtualmente com a utilização do *Google Forms*¹⁵, e respondido pelas/os jovens no momento por elas/es definido. O tempo médio de duração era de 20 minutos. Essa etapa da pesquisa se estendeu por 45 dias, diante da demora por parte de alguns jovens em acessar o *Google Forms*, responder e enviar. Foi necessário lembrar-lhes, por várias vezes, que o questionário ainda não havia sido respondido. A resposta, invariavelmente, era um pedido de desculpas, acompanhado de um “vou acessar hoje ainda” – o que não necessariamente refletia-se na realidade, e por motivos alheios ao desejo de participar da pesquisa. Ao final, 33 estudantes, regularmente matriculados, participaram desta etapa da pesquisa.

A partir da tabulação dos dados feita pelo *Google Forms*, tomando por base o total de respondentes (33 jovens), procedeu-se à análise dos resultados.

3.4 Contexto socioeconômico

A Figura 2, a seguir, mostra que o maior percentual de participação de respondentes ao questionário foi de jovens que se identificam com o gênero feminino (70%).

Figura 2 – Gênero

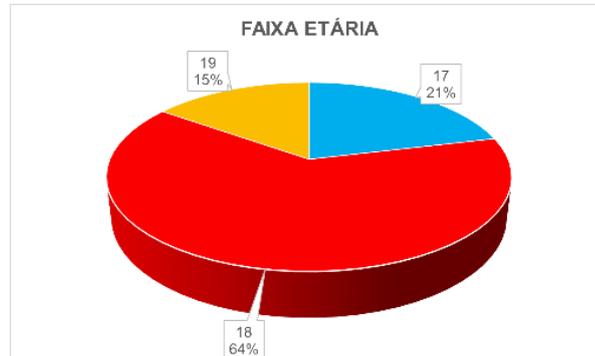


Fonte: Questionários aplicados.

¹⁵ *Google Forms* – Ferramenta da *Google* que auxilia na criação de formulários online, na tabulação dos dados brutos que podem ser analisados a partir de uma planilha de Excel.

A faixa etária do grupo variou de 17 (21,21%) a 19 anos (15,15%). Contudo, a maioria das/os respondentes é maior de 18 anos (63,64).

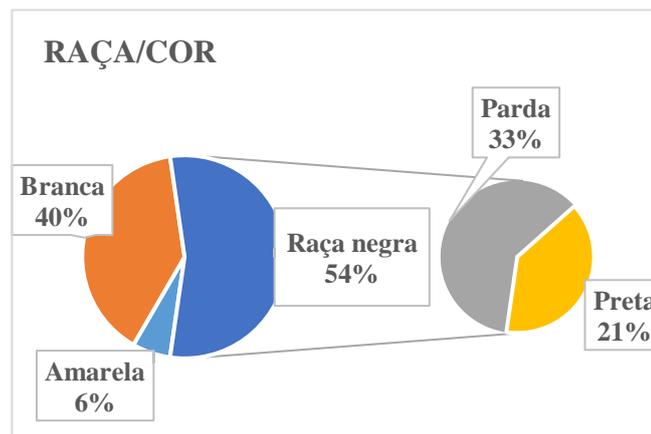
Figura 3 – Faixa etária



Fonte: Questionários aplicados.

No que tange à raça/cor dos sujeitos de pesquisa, os dados mostram uma proporção maior entre jovens que se declararam brancos (40%). Entretanto, realizando um cruzamento dos dados, somando o percentual das/os que se declararam da raça/cor preta (21%) e parda (33%), esse total representa mais da metade dos sujeitos pesquisados (54%). Tal somatório vai ao encontro da definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que classifica como negras as pessoas autodeclaradas pretas mais as pardas.

Figura 4 – Raça/cor

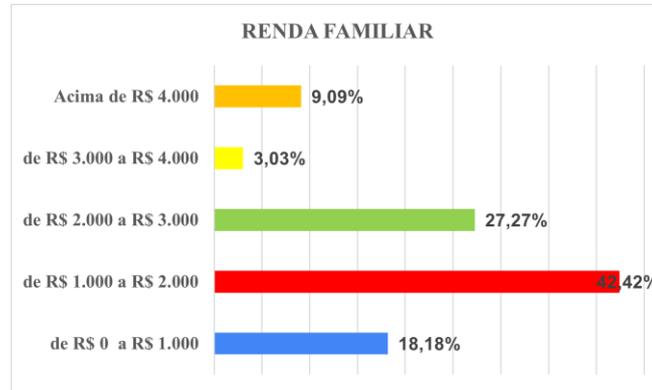


Fonte: Questionários aplicados.

Quanto à renda familiar do grupo entrevistado, como mostra a Figura 5, são 18,2% dos entrevistados na faixa de renda zero a R\$ 1 mil; 42,4% estão na faixa de R\$ 1 mil a R\$ 2 mil. Somados, representam 60,6% do total de respondentes. 27,3% têm rendimentos entre R\$ 2 mil

e R\$ 3 mil; 3% na faixa dos R\$ 3 mil a R\$ 4 mil; e 9,1% com renda familiar acima dos R\$ 4 mil.

Figura 5 – Renda familiar



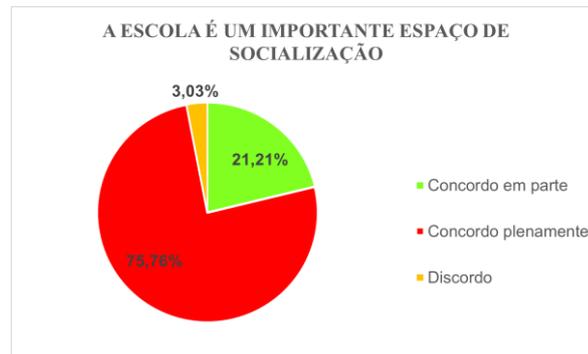
Fonte: Questionários aplicados.

No quesito escolarização, os dados mostram percentuais maiores na educação básica: 27,3% das mães (ou responsáveis) e 30% dos pais (ou responsáveis) possuem ensino fundamental incompleto; 33,3% da figura materna e 24,2% da figura paterna concluíram o ensino médio. Observa-se maior escolarização feminina, mesmo no acesso à universidade, com 15,1%; e 13,2% para os homens.

O nível de escolarização dos responsáveis pode exercer influência sobre a maneira como os jovens percebem a significância do conhecimento em suas vidas, e, embora não seja determinante para a problemática deste estudo, é importante observá-lo para melhor compreender o contexto no qual as/os jovens vão se constituindo.

Buscando compreender os sentidos da educação, da relação com a escola e com a produção do conhecimento, o questionário apresentou perguntas nas quais as/os jovens tinham como opções de respostas: concordo plenamente; concordo em parte; discordo. Diante da afirmação de que a escola era um importante espaço de socialização, 75,8% responderam que concordavam plenamente e 21,2% que concordavam em parte, como mostra a Figura 6.

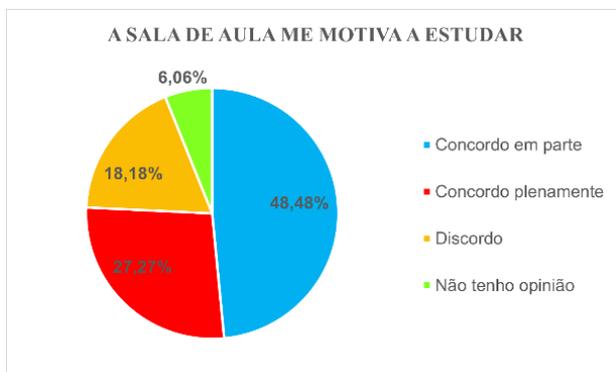
Figura 6 – Escola: espaço de socialização



Com relação à questão “a sala de aula me motiva a estudar”, apenas 27,3% concordaram plenamente; 48,5% responderam que concordavam em parte; 18,9% discordaram; e 6% afirmaram não ter opinião.

Passando para a questão relativa ao interesse pelos conteúdos, 81,9% responderam que concordavam em parte. Cruzando os dados, observa-se que 27,3% responderam que concordam plenamente com a afirmação de que a sala de aula motiva a estudar. Entretanto, o interesse pelos conteúdos obteve 15,1% para a mesma resposta (concordo plenamente).

Figura 7 – Sala de aula



Fonte: Questionários aplicados.

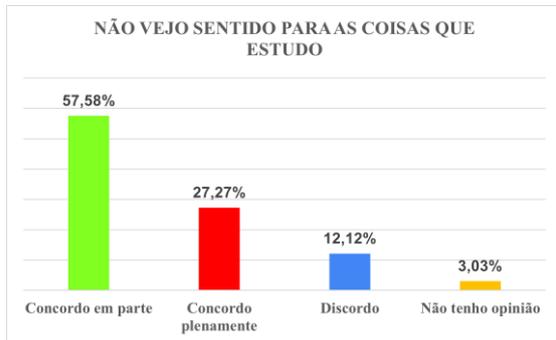
Figura 8 – Os conteúdos



Fonte: Questionários aplicados.

Das/os entrevistadas/os, 57,6% disseram concordar em parte com a afirmação “não vejo sentido para as coisas que estudo”; e 27,3% concordam plenamente. Na questão “faço as atividades porque valem nota”, esse percentual dos que concordam plenamente é de 36,4%; e de 45,4% dos que concordam em parte. Somente 18,2% discordam.

Figura 9 – Sentido para as coisas que estudo



Fonte: Questionários aplicados.

Figura 10 – Atividades/Nota

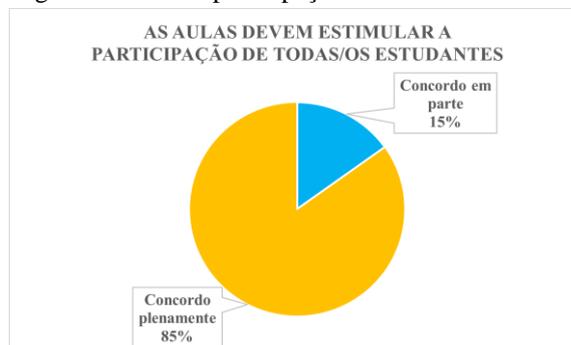


Fonte: Questionários aplicados.

Essas quatro últimas questões apontam para a falta de motivação e de sentido para a/o jovem sobre o que é ofertado como conhecimento em sala de aula. Há um discurso sobre a sala de aula que não se confirma com os dados.

Plena ou parcialmente, 100% das/os entrevistados concordam que as aulas devem estimular a participação de todas/os estudantes.

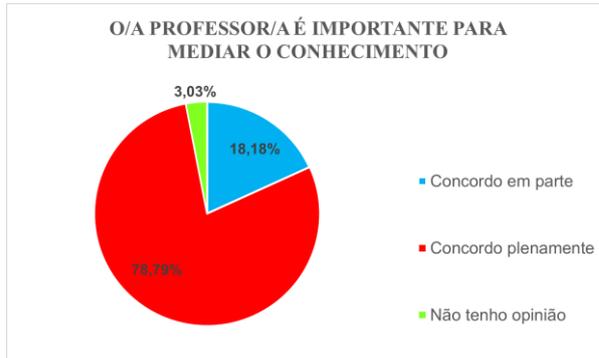
Figura 11 – Aulas/participação das/os estudantes



Fonte: Questionários aplicados.

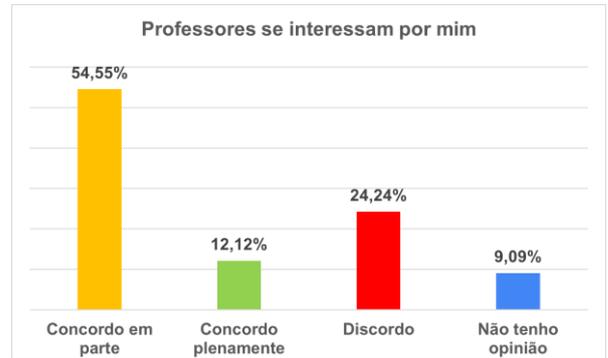
O resultado da pesquisa revelou que, para 78% das/os estudantes, o/a professor/a é muito importante como mediador do conhecimento; 18,9% concordam em parte com essa afirmação. Tais percentuais evidenciam, na perspectiva da/o jovem, a relevância do papel desempenhado pelo/a professor/a na sua trajetória escolar, embora não se percebam importantes, na mesma proporção para as/os docentes. Apenas 12,1% acreditam plenamente que seus professores se interessam por ela/e. A maioria, 54,55%, concorda em parte; e 9,1% não têm opinião sobre a questão.

Figura 12 – Professor mediador/a do conhecimento



Fonte: Questionários aplicados.

Figura 13 – Professores e o interesse pela/o estudante



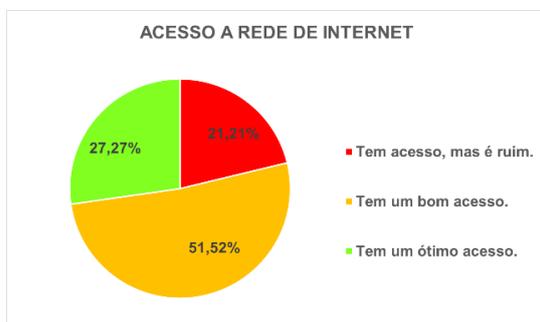
Fonte: Questionários aplicados.

3.5 Acesso à internet e aos canais de estudo

A internet é um importante espaço de expressão, descoberta, interação, conectividade para as juventudes. Em um contexto de ensino remoto, não ter acesso ou ter acesso a uma internet instável, de questionável qualidade, pode dificultar à/ao estudante exercer seu direito à educação. De acordo com os dados da pesquisa, somente 27,3% (Figura 14) dos respondentes ao questionário afirmaram ter um ótimo acesso à rede.

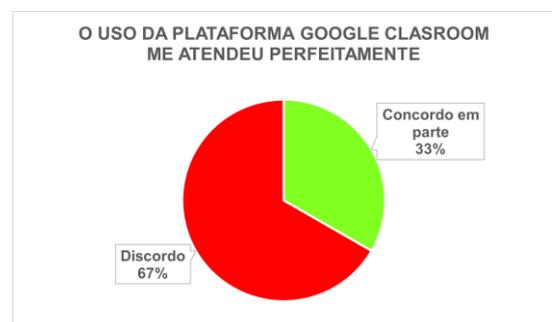
O uso do *Google Classroom* (Figura 15) para as aulas remotas não atendeu às expectativas de 67% dos respondentes; para 33% a ferramenta atendeu parcialmente. O baixo interesse despertado pela plataforma levou estudantes a buscarem outras formas de acesso à educação.

Figura 14 – Acesso à Rede de Internet



Fonte: Questionários aplicados.

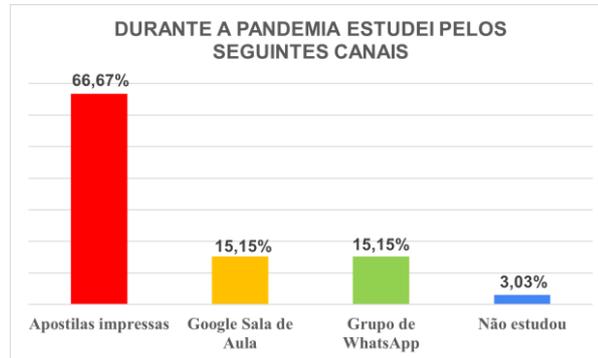
Figura 15 – Uso do Google Classroom



Fonte: Questionários aplicados.

Como pode ser observado na Figura 16, a seguir, 66,7% estudaram pelas apostilas impressas distribuídas pelo colégio; 15,1% por grupos de WhatsApp; somente 15,1% estudaram pelo *Google Classroom*. 3% não estudaram.

Figura 16 – Canais de estudo na pandemia



Fonte: Questionários aplicados.

3.6 Reflexos da pandemia

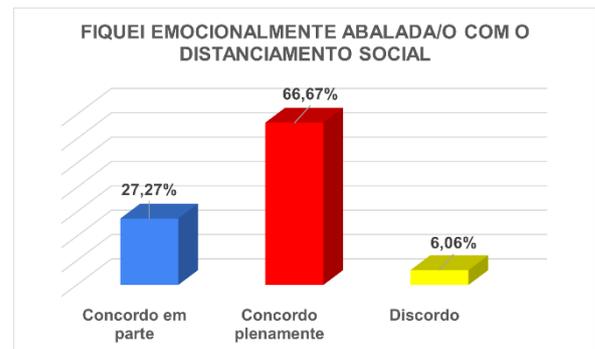
A pesquisa, também, buscou saber das/os jovens quais seus sentimentos com relação às medidas de distanciamento social e seus efeitos em sua saúde mental. A esse respeito, 70% das estudantes concordaram plenamente, e 24,2% parcialmente, que foi muito difícil não poder estar com as/os amigas/os no colégio; 67% afirmam ter ficado emocionalmente abaladas/os com o distanciamento social; para 27,3%, esse abalo foi parcial.

Figura 17 – Ausência das/os amigas/os



Fonte: Questionários aplicados.

Figura 18 – Saúde mental na pandemia



Fonte: Questionários aplicados.

Ressalta-se que, apesar de algumas evidências, a pesquisa quantitativa realizada não tem valor estatístico; seu resultado permitiu traçar o perfil dos sujeitos da amostra (33 respondentes ao questionário) contribuindo, assim, para a escolha das/os quatro jovens convidadas/os a participar da pesquisa qualitativa. Com o objetivo de contemplar mais amplamente possível a diversidade do público pesquisado, foram delimitados os sujeitos a partir dos dados levantados.

3.7 Pesquisa qualitativa

A quantidade é, então, substituída pela intensidade, pela imersão profunda – através da observação participante por um período longo de tempo, das entrevistas em profundidade, da análise de diferentes fontes que possam ser cruzadas – que atinge níveis de compreensão que não podem ser alcançados através de uma pesquisa quantitativa. O pesquisador qualitativo buscará casos exemplares que possam ser reveladores da cultura em que estão inseridos. O número de pessoas é menos importante do que a teimosia em enxergar a questão sob várias perspectivas. (GOLDENBERG, 2004)

A escolha dos perfis dos sujeitos participantes da pesquisa qualitativa deu-se a partir da perspectiva de que os indivíduos se constituem no processo de relações de alteridade que são estabelecidas a partir dos diferentes lugares, das diferentes condições de vida, das diferentes jornadas, das diferentes relações de gênero e étnico-raciais vivenciadas por cada indivíduo – elementos geradores de olhares, percepções, sentimentos e experiências variados.

Portanto, com o intuito de atender a essa diversidade de condições, foram utilizados critérios de gênero, raça/cor, situação socioeconômica e maternidade para nortear a escolha dos sujeitos. Sendo assim, e considerando que a pesquisa qualitativa prima por evidenciar as vivências juvenis que ganham um caráter coletivo, tem-se: duas entrevistadas autodeclaradas pretas e duas autodeclaradas/os pardos; dois jovens e duas jovens, uma das quais mãe; três dos quais são moradores de favelas.

Com um roteiro contendo seis perguntas norteadoras, as entrevistas, do tipo semiestruturadas (Apêndice B), foram realizadas individualmente, no período de fevereiro a março de 2021. Considerando as orientações de distanciamento social pelas autoridades de saúde, as entrevistas foram feitas por chamada de vídeo, com a utilização da plataforma Zoom, e devidamente gravadas.

A entrevista, assim como a observação, é uma técnica muito presente na etapa da coleta de dados da pesquisa qualitativa, em especial no trabalho de campo. Tem como objetivo buscar informações por meio da “fala” dos sujeitos a serem ouvidos, os entrevistados.

3.8 Atravessamentos do campo

Em um contexto de medidas restritivas de circulação de pessoas para conter a disseminação do coronavírus, o acesso à internet e às tecnologias torna-se ferramenta importante para lidar com distanciamento social e mitigar os efeitos da pandemia. Todavia, as desigualdades de acesso à internet e às tecnologias são desafios enfrentados pelas juventudes.

De acordo com terceira edição do *Painel TIC Covid-19 – Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo Coronavírus*, publicada em novembro de 2020, 36% das/os jovens relataram falta de acesso à internet ou baixa qualidade de sinal; 74% das classes DE acessavam a rede exclusivamente pelo telefone celular, percentual que era de 11% entre os usuários das classes AB; 10% dos usuários afirmaram compartilhar o celular com outros moradores do domicílio; 48% tiveram dificuldade para acessar as aulas remotas por falta de equipamentos; e 56% das/os estudantes tiveram a necessidade de buscar emprego.

Marcar as entrevistas não foi tarefa fácil. As dificuldades eram por motivos diversos. Um dos jovens trabalhava para ajudar nas despesas domésticas e pouco ficava em casa; o outro foi passar um período na casa do avô, onde a internet mal funcionava; uma das jovens desmarcou, algumas vezes, a entrevista por conta do filho pequeno; a outra passava por um período emocional difícil, agravado pelo distanciamento social. A instabilidade na rede de internet foi responsável por diversas remarcações de entrevistas. E, em meio a essas questões, a autora teve de se afastar, por um período de quatro semanas, para tratar da covid-19.

3.9 Entrevistas

A simples escolha de um objeto já significa um julgamento de valor na medida em que ele é privilegiado como mais significativo entre tantos outros sujeitos à pesquisa. O contexto da pesquisa, a orientação teórica, o momento sócio-histórico, a personalidade do pesquisador, o *ethos* do pesquisado, influenciam o resultado da pesquisa. Quanto mais o pesquisador tem consciência de suas preferências pessoais mais é capaz de evitar o *bias*, muito mais do que aquele que trabalha com a ilusão de ser orientado apenas por considerações científicas. (GOLDENBERG, 2004, p.47)

Sabedoras da não neutralidade da ciência, ainda que, inconscientemente, a definição do objeto desta pesquisa pode ter sido norteadas pelas subjetividades da pesquisadora, buscamos não permitir interferências de suas preferências naquilo que foi observado. Considerando a perspectiva weberiana (1958) da neutralidade axiológica, da impossibilidade de isentar o/a pesquisador/a dos valores e experiências que o/a constituem como ser social, a autora esteve alerta e procurando se manter na posição de observação, sem criar juízo de valor.

A pesquisa, como mencionado, possuía grande interesse pela diversificação do perfil dos sujeitos entrevistados, de modo a contemplar a percepção sobre a sala de aula e a produção do conhecimento (em sala de aula) das/os jovens estudantes, a partir de suas experiências de vida, seus contextos históricos marcados, principalmente, por sua condição de gênero e de raça/cor – eixos estruturantes de conformação da sociedade brasileira e que atuam de forma

conveniente à conservação das estruturas de classe. Ou seja, partimos da compreensão que as experiências de vida das/os jovens entrevistadas/os têm relevância para a análise deste estudo e podem contribuir para a reflexão sobre os sentidos que as/os estudantes atribuem a sua experiência no ensino médio, podendo ter à sala de aula o *status* de espaço de produção de conhecimento ou, no contraponto, um lugar no qual se cumpre um rito de passagem necessário à finalização dessa etapa da educação básica.

4 FALA GALERA: O QUE DISSERAM AS/OS ENTREVISTADAS/OS

Neste capítulo, estão presentes as falas dos sujeitos da pesquisa e o diálogo com os autores que conformam o referencial teórico do estudo. O objetivo com as entrevistas foi buscar compreender, a partir da fala das/os estudantes, os significados atribuídos por elas/es à sala de aula e à produção do conhecimento que ocorre nesse espaço e identificar os elementos motivacionais que podem levá-las/os ao interesse ou desinteresse pela efetiva participação e envolvimento com as atividades propostas em sala de aula. Para tanto, o capítulo foi dividido em quatro etapas: a sala de aula e o ensino; relação professor/a estudante; definição do conteúdo e ensino remoto.

A Tabela 1, a seguir, ilustra algumas informações sobre as/os jovens estudantes entrevistadas/os.

Tabela. 1 – Breve caracterização das/os entrevistadas/os

SUJEITO	IDADE	RAÇA/ COR	GÊNERO	RENDA PERCAPTA	TEM FILHA/O	REDE DE ENSINO ESTUDOU POR MAIS TEMPO
DR 1	18	Preta	Fem.	R\$ 500	Sim	Pública
RV 2	18	Preta	Fem.	R\$ 600	Não	Pública
NA 3	19	Parda	Masc.	R\$ 1.000	Não	Pública
MR 4	19	Parda	Masc.	R\$ 2.500	Não	Privada

Como se pode visualizar, foram entrevistados dois jovens do gênero masculino e duas do gênero feminino, que se autodeclararam pretas e pardos, os quais serão nomeados pelas iniciais de seus nomes para garantia do anonimato.

Vale ressaltar que, embora o jovem MR4 tenha se autodeclarado pardo, pela heteroidentificação, seria classificado como branco, considerando para a reflexão o lugar de privilégio da branquitude que impacta as relações com o conhecimento as oportunidades e a vida em sociedade, A pesquisadora Ana Laborne, mencionando Oracy Nogueira, lembra que

[...] em nosso país a discriminação racial incide sobre os fenótipos dos sujeitos, indicando um preconceito que chamamos de “preconceito de marca”. Entre esses fenótipos estão a tonalidade da cor da pele, o tipo de cabelo, o formato do nariz e dos lábios. Neste preconceito racial “de marca”, a questão da origem racial de um indivíduo seria pouco relevante. Os indivíduos são, assim, classificados socialmente como brancos e negros e, no contexto do racismo, poderão ou não ser discriminados por suas aparências físicas, pouco importando a porcentagem de genes de ascendência negra e africana que carregam em seus genomas. São os fenótipos que orientarão as

representações sociais que recaem sobre esses sujeitos. (LABORNE, 2014, p.79)

As/os jovens têm idades próximas, ainda que elas apresentem idade inferior (18 anos) a eles (19 anos). As duas estudantes apresentam renda *per capita* em torno de meio salário-mínimo, enquanto um dos estudantes possui renda um pouco acima, de aproximadamente um salário-mínimo *per capita*, e o quarto estudante (MR4) com mais de dois salários-mínimos *per capita* – tendo este último cursado todo o ensino fundamental em colégio da rede privada. Temos no grupo, também, uma jovem mãe.

Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc. (GOLDENBERG, 2004, p.14)

4.1 Sala de aula e ensino

Nesta seção, buscou-se compreender os sentidos da sala de aula e do ensino para as/os jovens estudantes. Assim, iniciou-se indagando sobre o que elas/es esperavam do ensino médio.

Uma das jovens entrevistadas para a pesquisa, DR1, conta que chegou ao ensino médio com grandes expectativas quanto à educação que teria e sobre os momentos que viveria nessa nova e última etapa da educação básica. “Eu esperava de ser o meu ano! Porque todas as adolescentes pensam: o ensino médio é o ensino médio! Igual ao *High School Music*, sabe!” (DR1).

Com certa empolgação ela conta que ir estudar naquele colégio era uma tradição de família, afinal, sua mãe e irmã já haviam estudado lá. O tom empolgado da narrativa diminui quando relata o que, de fato, encontrou e cessa quando atribui às/aos estudantes a responsabilidade pela realidade adversa por ela encontrada.

Eu imaginava que seria assim: quando minha mãe disse que estudou lá, me falava que ela chegava e fazia fila lá no pátio, aí subia com os professores, chegava na sala e copiava... tinha uma interação.
Eu tinha uma visão que ele era mais avançado. Só que os alunos em si não são mais como eram antigamente. (DR1, 2021)

Embora não compartilhasse as mesmas expectativas acerca dessa nova etapa de seu processo educativo, o jovem NA3, assim como DR1, optou por estudar no referido colégio por influência familiar:

Minha mãe falou que era para eu ir para esse colégio, que era melhor e mais perto. Eu esperava que lá eu ia ter um ensino bom, tudo direitinho. Só que era bom no começo, até eu começar a matar aula, a fazer besteira.

Na época eu jogava futebol ainda e ganhava ajuda de custo de R\$ 600 por mês do clube. Pra mim, aquilo, na época, estava de boa, não esperava mais nada, tinha, praticamente, tudo o que eu queria. Ia para a escola para praticamente terminar o colégio. (NA3, 2021)

A jovem RV2 esperava encontrar um ensino diferenciado, marcado por atividades que extrapolassem a sala de aula tradicional. Lembrou que a chegada ao ensino médio é também um momento de passagem de um período a outro da educação básica, quando as/os estudantes, tendo de trocar de escola, acabam por se distanciar das/os amigas/os de jornada, ao longo do ensino fundamental.

Acho que eu não esperava nada, nada demais. É complicado saber que muita coisa vai mudar. E muita coisa mudou, separei de muitas amizades. Até em questão de estudo mesmo, eu achei mais difícil, com certeza. Achei que teria mais coisas para fazer, tipo da escola mesmo. Sei lá, aulas diferentes, que tivessem mais coisas para fazer na escola, mais atividades, coisas sobre artes, essas coisas assim. Mas, nada, só foi normal mesmo. (RV2, 2021)

“Quanto ao ensino eu esperava pouco”, assim o jovem MR4 definiu a sua expectativa sobre estudar naquele colégio insulano, depois de cursar todo o ensino fundamental em um dos bons colégios da rede privada do bairro.

Minha vida quase toda foi em colégio particular. Então, você vive uma outra realidade. [...] é um colégio grande, diferente, diversificado. [...] conheci pessoas que compravam desde celular de lançamento a pessoa que passava fome, pessoas que foram morar na rua depois. O colégio não tinha inspetor, porteiro. Fiquei pensando: cara será que estou fazendo a escolha certa? Tipo, eu estou num colégio que não tem nenhum inspetor, será que está tranquilo mesmo? Os alunos eram um outro nível, não digo intelectual, porque isso seria desonestidade minha, mas o nível de conhecimento das pessoas ali era menor, de uma forma geral. Era uma vivência completamente diferente pra mim. (MR4, 2021)

Do colégio imaginado a partir da narrativa familiar à realidade vivida, DR1 atribui inicialmente a sua decepção à fragilidade do ensino ofertado, à falta de interesse de professores e estudantes. “Poderia ser mais puxado, não só por parte dos professores, mas os alunos poderiam ser mais focados nas aulas, entende, nas aulas e tal. [...] Eu queria ir além do currículo mínimo”.

No decorrer da entrevista DR1 vai tentando justificar seu desinteresse, por ela atribuído a professores na oferta de um currículo mais extenso, argumentando que isso seria consequência da indiferença da/o estudante com relação ao conhecimento científico.

Acho que o mesmo que eu esperava dos professores, os professores esperavam dos alunos, que é o foco, a determinação. O conhecimento não, mas o interesse. Pra mim eles esperavam mais interesse. Pode ser por isso, também, que os professores não iam além do currículo mínimo, porque os alunos não tinham tanto interesse. (DR1, 2021)

Em uma narrativa que mistura a meritocracia a um certo autodidatismo, NA3, de certa forma, atribui à/ao estudante a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso escolar – embora não exima o/a professor/a da sua responsabilidade, ainda que, naquele momento da entrevista, de forma secundária.

O aluno transforma a sala do jeito que ele quer. Se o aluno quiser aprender, a aula vai ser boa para o ensino dele. O professor está ali para fazer o trabalho dele. Ele vai ensinar a quem quer aprender. Não adianta nada o professor querer ensinar as coisas, ficar falando, falando. Se eu não tiver nem um pouco interessado naquilo, eu não vou aprender, eu não vou querer saber. Então só depende de mim. Só depende do aluno. No livro tem tudo o que eu preciso aprender. Então, mesmo que o professor não me ensinasse aquilo certamente, da forma que fosse mais fácil para mim aprender, eu poderia aprender aquilo de qualquer forma. Se eu pegasse o livro e ficasse lendo, eu iria aprender. (NA3, 2021)

As narrativas de DR1 e NA3 destacam a importância de um desejado e esperado comportamento disciplinado e interessado da/o estudante com relação ao conhecimento. Atribuem a si e aos colegas de sala grande parte da “culpa” pelo ensino que recebem. Observa-se nas referidas falas a consequência das técnicas de poder disciplinar presentes na escola que, como apontado por Michel Foucault (2020), produziu, ao longo de sua história, a passividade, a disciplina e as ausências de questionamentos e de críticas – elementos que dificultam a/o jovem perceber e analisar a complexidade do processo educativo, que envolve a existência de uma educação que busca a homogeneização do conhecimento e dos comportamentos - questões que afetam diretamente o interesse da/o estudante pelo que lhe é ofertado pela escola.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. (FOUCAULT, 2020, p. 167)

Esse olhar que atribui a si ou as/aos colegas de classe a culpa pela precariedade do ensino recebido, por seu sucesso ou insucesso escolar é consequência de uma educação que se pauta pela dualidade transmissão/recepção de conhecimentos, na qual, segundo Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, menciona

Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. (FREIRE, 1996, p.58)

O que as/os estudantes ainda não percebem é que “[...] Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem. (1996, p.59)

Para o jovem MR4, as/os professores não tinham muitas expectativas positivas com relação ao desempenho e ao futuro profissional das/os estudantes da rede pública:

O que o colégio esperava de mim? Olha, meio difícil dizer por que eu vim, de alguma forma, de uma realidade um pouco diferente dos outros ali. Não sei se eles tinham tanta ideia do que eles esperavam de uma cara que estava vindo de uma escola particular considerada boa. Mas posso dizer que eles não esperam muita coisa da gente. Eles não esperam que a gente vá passar no Enem, eles não esperam que a gente vai ter uma carreira boa. Acho que para eles ali, o padrão ali é a pessoa terminar o ensino médio e trabalhar no McDonald’s, como caixa de supermercado. Infelizmente é essa a impressão que o colégio passa pra gente. Posso estar enganado, mas tenho muitas dúvidas se eles realmente esperam que a gente vá ser bem-sucedido financeiramente, emocionalmente. (MR4, 2021)

A voz de MR4 muda de tom quando traz a reflexão sobre o que as/os professores esperam de um/a estudante da rede pública. Sua fala retrata uma escola que não reconhece a/o estudante como sujeito pensante, sujeito que tem uma história singular, que produz saberes e é capaz de refletir e elaborar; sujeito de direitos e, também, de experiências, como destaca Juarez Dayrell (2003):

[...] são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém. (DAYRELL, 2003, p.44)

Ao se referirem mais especificamente à sala de aula, a narrativa das/os jovens aponta para um significativo desinteresse pela produção do conhecimento (em sala de aula) diante de modelo de ensino que não dialoga com as/os estudantes, que não as/os percebe como portadores e produtores de conhecimento. De um ensino que, segundo Edgar Morin (2010), fragmenta os saberes produzindo uma incapacidade para articulá-los, impedindo a percepção e o

entendimento da complexidade que envolve a vida, o entrelaçamento de culturas, de saberes diversos, das várias formas de ser e estar no mundo.

[...] Os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios da nossa época. Não conseguimos integrar nossos conhecimentos para a condução de nossas vidas. (MORIN, 2010, p. 17)

A jovem DR1 aponta a sala de aula como entediante e retoma a sua reflexão sobre a questão do que ela chama “desinteresse” nesse processo de ensino-aprendizagem:

Alguns professores tinham interesse em ensinar. Outros pareciam que estavam ali porque tinham que estar. Isso era entediante, que nem dava ânimo para os alunos, mesmo, se interessarem, entendeu? Porque eles nem estavam interessados, então, por que a gente também ia se interessar? Eles não faziam por onde. E nem os alunos faziam. Era uma aula que copiava e acabou. O professor até explica, mas ele explica o que ele entendia. Batia o sinal e ele ia embora. (DR1, 2021)

E continua:

As aulas que eu mais gostava eram as que eu olhava para a minha vida e via que ele estava ali em algum momento. As aulas de Sociologia foram as que mais trouxeram isso. [...] Aprendi muita coisa. As aulas que falaram de raça, de racismo eu gravei bem. Por conta de eu ser negra ou por tá convivendo. A maioria dos meus amigos são brancos e ricos. Então eu consegui diferenciar um pouco mais sobre a minha história e sobre a história deles. (DR1, 2021)

A identificação do que se aprende em sala de aula com o que se vive dentro e, principalmente, fora dela é apontado pela jovem como um elemento motivador da participação e interesse pelas aulas.

A relação com a escola e com o saber é uma relação de sentido engendrada e alimentada pelos móveis que se enraízam na vida individual e social, mas é também relação com um saber que a criança para se formar, deve se apropriar de maneira eficaz. Se a teoria esquece que a relação com o saber lança suas raízes no social, ela sucumbe à ingenuidade “meritocrática”. (CHARLOT, 1996, p. 50)

Para a jovem RV2,

A sala de aula é legal dependendo de quem tá. Tem uns professores que parece que não tá nem aí pra tu. Você quer aprender alguma coisa, ele não tá nem aí, você quer saber alguma coisa, ele não te dá muita atenção. Às vezes eu acho que falta atenção. Tudo bem que cada um tem seu jeito, mas eu acho que, sei lá, tem que saber falar, tem

que saber agir, e saber explicar também, porque tem professor que não sabe explicar as coisas. Fala de uma forma que, sei lá, parece que ninguém entende nada. Pra mim, sala de aula é só isso mesmo, vai mais pelo professor mesmo, nem tanto pelos alunos. Dependendo do professor que tiver, fica uma coisa chata. A aula que o professor só explica, só fala, fala, parece até que gravou um texto, tipo assim, falou tudo e é isso. Entendeu alguma coisa? Não? Tá bom. Sentou. Acabou. E morreu o aluno. (RV2, 2021)

O formato da sala de aula, suas regras e a dinâmica da educação bancária são elementos percebidos na fala de MR4:

Cara, não tem como você ficar três horas numa sala e aprender alguma coisa. Você vai absorver tudo o que você viu ali? Não tem como, o ambiente não permite você ficar olhando pra frente o tempo todo. Alguns professores não querem nem que você olhe para trás ou para o lado. Copiando coisa lá direto, com a mão já doendo de tanto escrever. Dependendo do professor, joga matéria no quadro vai embora e até semana que vem. (MR4, 2021)

E continua sua narrativa descrevendo a sala de aula e destacando um formato de aula que lhe parece mais interessante:

O modelo clássico de você colocar um monte de gente sentada ali, em fileiras, ouvindo o que o professor está falando, alguns mais na frente, outros atrás, outros no meio, muitas vezes é falho. Tivemos algumas aulas com as cadeiras em círculo, aquilo faz toda a diferença, saca. Torna algo um pouco mais íntimo, mais uma comunidade, você sente a sensação de que está todo muito junto ali, sabe. Todo mundo unido, de alguma forma. Você consegue ver todo mundo em volta de você, isso faz uma grande diferença, saca. Você consegue interagir mais um do lado do outro. Por exemplo, aquele cara lá do fundo não consegue interagir com o cara lá da frente, nunca sabe nem o nome do outro, isso é muito sério. (MR4, 2021)

Em suas falas, as/os jovens vão descrevendo a sala de aula como um lugar de regras preestabelecidas, da impessoalidade, marcado pela ausência da interação entre as/os estudantes e delas/es com professores e, ainda, apontam para a necessidade de se construir nesse espaço relações dialógicas que tornem o ensino-aprendizagem algo prazeroso e instigante.

O educador José Pacheco (2019), crítico da crença “de que escolas são prédios compostos de salas de aula, onde professores tentam ensinar alunos, que pouco, ou mesmo nada aprendem” (p.108), destaca:

Escolas não são prédios onde se “dá aula”. Escolas são pessoas! Pessoas que aprendem em múltiplos espaços e em diferentes tempos. Pessoas que aprendem com outras pessoas, desde que elaborem projetos e disponham de mediadores e de instrumentos de recolha de informação, e que, transformando a informação colhida em conhecimento útil, contribuem para a sustentabilidade da *polis*. (PACHECO, 2010, p.108)

4.2 Relação professor/a estudante

A relação professor/a estudante ganha destaque nas falas das/os jovens como um dos elementos motivadores à participação deles em sala de aula.

Eu me sentia vista na sala de aula. A maioria dos meus colegas se sentia invisível, mas se sentia por ele não estar ali na aula - estava na sala de aula, mas não estava na aula. Então ele era invisível para esse professor na sala. Acho que pelo menos de começo, o professor deveria puxar um pouco porque muita gente chega lá desanimada por não ter um ensino fundamental bom. Acho que se tivesse mais um puxãozinho de orelha no ensino médio, acho que os alunos iriam se interessar muito mais, sabe. Então, eu acho que isso do professor rodar na sala, falar “tenta fazer”, é bom. Acho que ele tentando criar uma amizade com o aluno, acho isso bom. Eu aprendi a gostar mais ainda de Matemática por causa do professor do primeiro ano, porque ele pegava um pouquinho no meu pé. (DR1 2021).

E continua:

Acho muito legal a relação de amizade entre professor e aluno, mas não a amizade de amigo, assim de verdade. Mas amizade do aluno se sentir confortável com o professor, sabe. Acho que quando o aluno se sente confortável com o professor, ele se interessa muito mais. Mas a menor parte faz isso, a maioria era a relação professor aluno, aluno professor. (DR1, 2021)

A jovem RV2, na mesma linha de pensamento, explica:

Tem professor que consegue, sei lá, fazer ser interessante o que ele explica. Ele conversa mais, sabe, interage mais com a turma, ao invés de ficar na mesma coisa, tipo... sabe, explica, tipo: você entendeu isso? Acho que é bom quando o professor interage com a turma, quando ele realmente quer saber se o aluno entendeu; se aquilo interessa, sabe; se aquilo está despertando o interesse na pessoa. Se ele faz pergunta, acho que aquilo te envolve de uma certa forma, mesmo que a pessoa pode não estar muito envolvida, né. Se ele faz perguntas ou alguma coisa assim, acho que isso importa, porque você acaba envolvendo a pessoa. (RV2, 2021)

Para o jovem NA3, professores, em determinados momentos, educam para além da matéria, educam para a vida.

Tem professor que ensina muita coisa para o aluno que não é da função do professor. É função do aluno aprender, por exemplo, com pai e mãe. Tem aluno que entra desrespeitoso na escola e depois sai respeitando todo mundo, entende como a vida é, que não é aquilo. Tem professor que, às vezes, tem que assumir, às vezes, o papel de pai e mãe. (NA3, 2021)

MR4 lamenta a pouca atenção que recebeu dos/as professores/as, mas reconhece as adversidades da vida de professor/a:

Eu entendo o cansaço, o salário baixo, como é mega problemático você ficar de bom humor nisso, mas eu sentia que faltava um pouco de humanidade, de empatia em vários professores. Eu via que eles estavam ali, nas últimas, tentando garantir o pouco dinheiro que ganham. Cara, se você falasse estou mal, poucos professores davam bola para tentar ouvir o que você estava falando. E não sinto que é na maldade. Sinto que é realmente o cansaço físico, psicológico, tudo. Não me senti acolhido pela maioria dos professores. (MR4, 2021)

A perspectiva trazida por MR4 acerca das condições de trabalho impostas a professores da rede pública, como a má-remuneração, que impactam no seu desempenho em sala de aula, interferindo na sua capacidade de perceber e acolher a/o estudante, é reforçada pelas pesquisadoras Victoria Maria Brant Ribeiro e Adriana Maria Brant Ribeiro, no artigo *A aula e a sala de aula: um espaço-tempo de produção de conhecimento*:

Em um modelo de ensino que resiste às inovações, em que professores com excessiva carga horária de trabalho e turmas numerosas encontram na aula expositiva (muitas vezes pronta há algum tempo) uma espécie de “porto-seguro”, torna-se quase uma utopia transformar este modelo em outro que tem como centro o aluno, como estratégia um (ou mais) problema discutido, estudado, analisado e relatado em grupo, de preferência tutorial, e como avaliação instrumentos que diferem da conhecida prova. (RIBEIRO; RIBEIRO, 2011, p. 72)

E, mais adiante, ressaltou: “[...] acho que o professor não tem noção de que como a personalidade dele pode afetar muito e muito o que o aluno vai sentir por aquela matéria”.

Retomando à fala da jovem DR1 ao se referir às aulas de Sociologia, observa-se que o interesse pelo conhecimento relaciona-se, também, a um tipo de aula diferenciada, apontada por ela como mais dinâmica, dialógica e não centrada na utilização do quadro branco. Nesse tipo de aula, explica DR1:

Não dava ânimo o tipo de aula que não tinha dinâmica que era o professor chegar na sala e escrever no quadro. A gente copiava, ele dava 10 min de explicação e ia embora e aula acaba. Não tinha uma conversa de o aluno falar o que entendeu, o professor entender o que o aluno entendeu e dizer se tava certo ou errado o pensamento do aluno, de ter essa troca.

E sobre a Sociologia, afirmou: “[...] essa era para mim a melhor aula. Tinha troca do professor e do aluno. Eu esperava muito isso, porque eu gosto dessa dinâmica. Assim faz eu entender melhor. Eu nem queria que todos os professores fossem assim, mas a grande maioria”.

Nota-se um desejo pelo rompimento com os modelos tradicionais de aulas expositivas, centradas na figura do/a professor/a e na invisibilidade da/o estudante como produtor de conhecimento. Nota-se, também, um desejo da/o jovem pelo reconhecimento de sua

singularidade; um anseio por um olhar da/o professor que acolha; um gesto que motive; uma palavra que incentive; elemento que sugerem sentido a participação ativa da/estudante na produção do conhecimento e justifiquem a sua permanência na sala de aula. Nas palavras de Paulo Freire (1996),

[...] É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. (FREIRE, 1996, p. 7)

4.3 Definição do conteúdo

Numa perspectiva democrática, a educação se sabe necessariamente necessitada de planejamento. Mas o que ela sabe, o que essa prática pedagógica exige, é que dessa planificação o educando se sinta também responsável. Aí seria propor ao jovem estudante, ao educando, que ele fosse, na verdade, sujeito de sua educação também, e não puro paciente dos esquemas educativos, por mais generoso e “amoroso” [...] que seja o educador, com seus esquemas e as formas que esses esquemas implicam, dentro das quais teríamos que por os educandos. (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p. 95)

Ao serem perguntadas/os sobre quem decide o que elas/es vão estudar na escola e se gostariam de participar dessa escolha, as respostas mostram um certo desinteresse pelo tema.

“Quem decide? Bom, acho que a gente é que não é. A gente não tem escolha. Eu sei lá quem decide. A diretoria? Gostaria de poder participar sim, mas não sei como”. (RV2, 2021)

“O governo? Não sei não... eles devem se basear, não sei, no Brasil, no futuro, nos trabalhos que têm no Brasil, não sei nem explicar”. Quanto a participação na escolha, respondeu: “Na verdade, não”. (NA3, 2021)

“Eu não sei exatamente qual a pessoa ou o grupo, mas sei que é o governo. O Governo Federal escolhe umas matérias básicas, que tem que ter e o estadual poderia acrescentar ou mudar algumas coisas. A participação dos estudantes, dos jovens é algo que faria toda a diferença”. (MR4, 2021).

“Acho que é o professor. Tem o currículo mínimo que vem do governo, mas aí vai do professor, se o professor vai aplicar só aquilo ou mais. E do aluno também, porque não adianta nada o professor querer aplicar mais, sendo que os alunos estão lá no começo”. (DR1, 2021)

As respostas apresentadas pelos/as jovens mostram o distanciamento entre quem pensa e define a política e quem a recebe de fato. O que se verifica é a total ausência de escuta dos/as estudantes nesse processo de elaboração da BNCC. Ao tratar da importância da participação social nesses debates, as pesquisadoras Janete Magalhães Carvalho e Suzany Goulart Lourenço (2018) afirmam que

[...] esse seria um currículo tracejado, em campo aberto e permeável, por professores e alunos, pois é desse modo que se apropriaria de formas e potencializaria fluxos, destituindo hierarquias e padronizações para propiciar o diálogo das diferenças, visto que aqueles que praticam pensam o cotidiano escolar são a própria força-invenção de um currículo que não se constitui verticalmente, mas a partir de relações cooperativas que fazem proliferar zonas de intensidades, devires singulares. (CARVALHO; LOURENÇO, p. 238)

Mas a participação social nos processos educativos tem sido desconsiderada, sobretudo, no atual contexto sociopolítico.

4.4 Ensino remoto

Quando a pergunta foi sobre a influência da pandemia da covid-19, no último ano de colégio, as/os entrevistadas/os contaram ter vivido dias difíceis e de pouco aprendizado.

O jovem MR4 relatou dificuldade de acesso à plataforma adotada pela Seeduc-RJ para o ensino remoto:

Toda a minha experiência que eu tive com o *Classroom* foi horrorosa, desde o começo. Porque lá no comecinho já, todo mundo tentou se registrar com o e-mail pessoal que tinha. Só o que ninguém sabia era que o estado estava tentando criar um e-mail para cada um de nós. Um e-mail aleatório lá. Criaram sem falar nada. Só consegui pegar meu e-mail, de fato, do colégio, em setembro. Então, eu fiquei todo o período de março até setembro só dependendo do grupo do WhatsApp, que funcionava entre aspas. E para piorar a situação o meu professor [...] criou um grupo dos alunos dele no WhatsApp e chegou num nível tão absurdo, que ele fazia chamada com tempo de um minuto. Se você não chegasse em um minuto para responder que você estava online, às 7h da manhã, você tomava falta.

Para RV2, o período pandêmico,

Foi horrível, não teve nada de produtivo no meu terceiro ano. Eu não sei nada de terceiro ano. Não fiquei na plataforma porque eu não consegui entrar mesmo. Dava erro e eu estava fazendo tudo o que estava pedindo. Então, fiquei só na apostila, que, tipo, eu fazia, mas não vou dizer que eu entendi muito bem as coisas, não. Eu estava tipo, fala sério, cara, não estou conseguindo entender nada. Tô quebrando a cabeça aqui. Professor fez falta, aula presencial fez falta.

Essa questão de ficar muito em casa mexeu um pouco com a minha cabeça, né. Acho que mexeu um pouco com a cabeça de todo mundo.

NA3, precisando trabalhar para contribuir com as despesas da casa, contou que seu aprendizado foi prejudicado pelo cansaço, falta de equipamento e ausência de internet e banda larga.

Eu não aprendi praticamente nada. Mesmo tendo pandemia eu fiquei trabalhando. Só que teve uma época que a casa de festas parou. Então tive que arranjar alguma coisa para fazer por fora. Então, comecei a trabalhar na obra. Não tinha tempo para nada, porque era lá em Nova Iguaçu. Eu ia de manhã, chegava por aqui (Ilha do Governador) por volta das 20h. Chegava cansadão. Então, fiquei sem fazer a apostila bastante tempo. Foi depois que eu peguei. Só que por eu tá com muita preguiça, tinha dia que eu fazia, aí eu realmente lia tudo, buscava aprender, via vídeo no *YouTube*, aprendendo aquela matéria. Mas, depois de um tempo eu vi que não estava dando muito certo, assim. E tinha um negócio que tinha todas as respostas no *Google*. Então simplesmente chutei o balde. Não vou mentir. A maioria das pessoas fizeram isso. Eu não tinha *WiFi* em casa. Também não tinha computador. Eu só ficava com meu celular. E a tela tava trincada. Tipo, eu não tinha *Wifi* aqui, eu tinha que ficar no 4G, se eu ficasse entrando no negócio, ia gastar tudo. Então, eu não acompanhava nem muito as aulas pelo *WhatsApp*. Tinha dia que eu consegui acompanhar e tinha dia que eu ia tá trabalhando. Então eu só optei por fazer a apostila. Eu entrei na plataforma duas vezes, depois disso eu nunca mais entrei. Foi um ano perdido em relação a escola.

Acesso à internet de qualidade e equipamento para participar das aulas remotas, foram alguns dos problemas relatados pela jovem DR1: “Porque eu moro em comunidade, minha internet é da comunidade. Muitas das vezes a internet sumia e só aparecia depois de dois dias. Eu tinha muita dificuldade com a internet”.

Em pé, com o filho no colo, balançando-o de um lado a outro, DR1 conta que começou o ano desanimada, sem querer continuar estudando por estar grávida. “Aí veio a pandemia que me ajudou muito, porque eu comecei a fazer as coisas em casa, e para mim era melhor. Eu fazia no meu tempo, quando eu estava bem, que era poucas vezes no dia. Então pra mim foi muito melhor”. Mas, ressalta que

Estudar com filho não é nada fácil, eu estudava em pé, com ele no colo balançando, e o *notebook* em cima da mesa. Eu escrevia com o papel na parede e ele no colo mamando. Eu arrumava um jeito, mas era muito complicado de conseguir fazer isso, porque eu tinha sempre que está arrumando um jeitinho de deixar ele confortável e, ao mesmo tempo, eu conseguir fazer as coisas. Era bem complicado. Se não tivesse tido o ensino a distância eu não ia conseguir, eu ia desistir. (DR1, 2021)

Apesar das dificuldades de ser jovem, mãe e dispor de poucos recursos financeiros para garantir a vida e o sustento de um bebê, DR1 não menciona em sua fala a falta de políticas sociais que deem conta de ampará-la. Nem tampouco espera do pai de seu filho alguma

participação da criação do menino, na divisão das obrigações implicadas na maternidade. Embora atribua a si a responsabilidade pela gravidez precoce, acredita que, talvez, pudesse ter sido evitada se Educação Sexual fizesse parte do currículo escolar:

Educação sexual é muito importante, porque mesmo a minha mãe sendo muito presente, não tenho o que reclamar da minha mãe, mas minha mãe ainda tem muita trava sobre esses assuntos. Mesmo ela tentando conversar, parece que ela tem uma trava, ela não consegue se explicar totalmente, aí ela já parte não para a agressão, mas ela já se irrita, sabe, não consegue. Então, acho que na escola os professores teriam mais um jeito de conseguir conversar e ajudaria muito alunas, principalmente no meu caso. Não vou dizer que foi por falta de saber, porque eu sabia. A culpa foi realmente minha, porque eu sabia. Mas se eu tivesse tido um ensino sobre isso mais na escola, acho que talvez eu teria me cuidado mais um pouco, por ouvir relatos de outras pessoas e coisas do tipo. Mas aconteceu porque foi um deslize meu mesmo.

4.5 “Desinteresse”: causa ou consequência?

Desenvolver uma pesquisa qualitativa com seres humanos não é uma tarefa fácil nem isenta, como já mencionado. O trabalho de campo pode obrigar a ampliar o olhar e lançar luzes sobre outros aspectos que, em um primeiro momento, poderiam passar despercebidos. E foi o que ocorreu nessa pesquisa.

O processo investigativo foi iniciado buscando-se compreender o que levava os/as jovens do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública do Rio de Janeiro ao desinteresse pela produção do conhecimento em sala de aula. A intenção era que elas/es refletissem e argumentassem quais seriam os fatores que poderiam contribuir de maneira positiva para despertar esse interesse pelo que ocorria em sala de aula e, conseqüentemente, com a produção de conhecimento.

É certo que era esperado ouvir das/os estudantes algumas queixas, mas, também, sugestões. A indagação estava focada no sujeito estudante, no que ele/a pensava. Todavia, ao se retomar a leitura criteriosa das entrevistas ao final das análises, a pesquisadora foi levada a inferir que, além dos aspectos já destacados nesta dissertação (interesse pelo conteúdo, relação professor-aluno etc.), um dos fatores que interferia no patamar de interesse e na produção do conhecimento em sala de aula era o não reconhecimento das/os jovens enquanto seres humanos “credíveis” (SANTOS, 2010).

A falta de reconhecimento e valorização delas/es aparece nas entrelinhas de suas falas. As/os jovens mencionaram que esperavam dos/as professores atenção a si, às suas histórias e possibilidades e, em contrapartida, não eram vistos pelas/os profissionais, como menciona DR1

Eu me sentia vista na sala de aula. A maioria dos meus colegas se sentia invisível. Mas se sentia por ele não estar ali na aula. Estava na sala de aula, mas não estava na aula. Então ele era invisível para esse professor na sala. (DR1).

O não reconhecimento e a invisibilidade foram sentidos e observados pelas/os estudantes e se manifestavam desde a falta de acolhimento ao descrédito sobre a competência intelectual delas/es, como se pode ver nos seguintes depoimentos:

“Não me senti acolhido pela maioria dos professores”. (MR4)

Mas posso dizer que eles não esperam muita coisa da gente. Eles não esperam que a gente vá passar no Enem, eles não esperam que a gente vai ter uma carreira boa. Acho que para eles ali, o padrão ali é a pessoa terminar o ensino médio e trabalhar no McDonald’s, como caixa de supermercado. Infelizmente é essa a impressão que o colégio passa pra gente, posso estar enganado, mas tenho muitas dúvidas se eles realmente esperam que a gente vá ser bem-sucedido financeiramente, emocionalmente. (MR4)

A escola não prepara para a vida, nem para o que ela está se propondo que é o Enem. A vida não é só isso, a vida é muito além disso. A vida não é só você ser só bem-sucedido com a sua carreira. (MR4)

Dos professores, eu esperava muita coisa. (NA3)

A aula que o professor só explica, só fala, fala, parece até que gravou um texto, sentou, acabou e morreu o aluno. (RV2)

A constatação de não acolhimento aos/as estudantes remete a duas questões extremamente preocupantes. A primeira está associada à desvalorização social da escola pública e dos seus públicos (camadas populares, classe trabalhadora, negros etc.), o que tem se agravado no atual contexto político em função do projeto político neoliberal em ascensão no país, que defende a educação gerenciada pela iniciativa privada. O sucateamento da escola pública prejudica todos os estudantes. Porém “[...] o impacto tem sido maior entre negros e indígenas e em famílias de baixa renda”¹⁶.

Segundo os pesquisadores Jorge Alberto Lago Fonseca e Renata Waleska Pimenta, no artigo *A chegada dos desiguais à escola: novas formas de inclusão/exclusão*,

¹⁶ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/06/11/governo-bolsonaro-falha-em-garantir-escola-para-mais-de-5-milhoes-de-alunos.htm>. Acesso em: 14.11.21.

A escola durante anos teve como um de seus papéis fundamentais selecionar os considerados melhores para o mercado de trabalho, era ela quem definia aqueles que poderiam dar continuidade aos seus estudos, ou buscar trabalho desde cedo, pois “este não dá para o estudo” (FONSECA; PIMENTA, 2012, p. 3)

Ainda segundo os autores,

Neste cenário de exclusão estavam os pobres, os negros, os índios, os deficientes, enfim, aqueles considerados inferiores pela sociedade dominante, e só poderiam servir como mão de obra, pois não tinham capacidade de pensar, sendo o estudo um investimento desnecessário. (FONSECA; PIMENTA, p. 3)

“[...] ainda percebem-se formas de exclusão, hoje, mascaradas e com outros discursos” (FONSECA; PIMENTA, 2012, p. 3) ou práticas.

Era o professor chegar na sala e escrever no quadro. A gente copiava, ele dava 10 min de explicação e ia embora e aula acabava. Não tinha uma conversa de o aluno falar o que entendeu, o professor entender o que o aluno entendeu e dizer se tava certo ou errado o pensamento do aluno. (DR1)

A outra questão remete ao contexto do racismo, que é estrutural e estruturante das relações sociais no Brasil. Considerando que as escolas públicas estaduais e municipais têm maioria do alunado negro, conforme Censo Escolar 2020, pode-se inferir a incidência do racismo institucionalizado, que, segundo o Programa Combate ao Racismo Institucional – PCRI, citado por Gonzaga (2011, p.52) pode ser caracterizado como

O fracasso coletivo de uma organização ou instituição em prover um serviço profissional e adequado a pessoas devido à sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Sua manifestação pode ser identificada nas normas, práticas ou comportamentos discriminatórios adotados no trabalho cotidiano, resultantes da ignorância, da falta de atenção, preconceito ou estereótipo racista. Em qualquer caso, o racismo institucional coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pela ação de instituições e organizações (IBGE, 2005, p.6)

Baseado nesse conceito, é possível afirmar que o racismo está impregnado nas estruturas e, ainda que um profissional não se diga racista, a sua prática cotidiana pode estar impregnada de preconceitos, posto que todos/as convivemos em uma sociedade racista.

Assim, para alcançar o sucesso no trabalho em sala de aula, será necessário que o/a professor/a reconheça a condição humana do/a estudante negro/a (uma vez que o racismo desumaniza, coisifica a pessoa negra), valorize as suas competências e conhecimentos, tal qual valoriza a dos demais estudantes. Caso contrário, esse/a profissional não desenvolverá um trabalho que consiga mobilizar a atenção dos/as estudantes a ponto de fazê-los/as aprender o que é ministrado em sala de aula e, muito menos, produzir conhecimento. Se o/a estudante não

tem um autoconceito positivo, se não é reconhecido em sua humanidade e competência, como poderá produzir? Alçar voos maiores?

Pesquisadores/as do campo das relações étnico-raciais como Gonzaga (2011) e Paula (2021) têm creditado ao racismo institucional o não cumprimento, por parte de gestores/as e profissionais da Educação, da Lei n. 10.639/2003, que alterou a Lei n. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira –, a qual obriga a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos. Segundo essas, a tarefa de implementação de educação antirracista deve ser assumida por toda a sociedade brasileira como estratégia de reparação histórica dos danos provocados pelo racismo à subjetividade, sociabilidade e condições de vida da população negra, mesmo no ambiente escolar.

Essa tarefa é bastante desafiadora, sobretudo para profissionais que se autodeclaram brancas, como a pesquisadora em questão, mas que almejam construir outras formas de ser/estar no mundo e produzir conhecimento que produza transformação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, retocar o sonho, por causa do qual se pôs a caminhar”. (FREIRE, 1987, p.155).

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar a percepção da/o estudante do terceiro ano do ensino médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro sobre a sala de aula e a produção do conhecimento. Buscou, também, investigar a compreensão das/os estudantes sobre os elementos motivacionais relacionados à escola, à produção do conhecimento e à elaboração do pensamento reflexivo; assim como averiguar, por intermédio da análise do discurso desses jovens, quais fatores levam ao desinteresse com relação às atividades da sala de aula.

A importância deste estudo reside na possibilidade de provocar reflexões acerca da relação da/o estudante com a produção do conhecimento em sala de aula, a partir da escuta atenta sobre o que ela/e tem a dizer a respeito do conteúdo que lhe é ofertado, da relação com professor/a, com a sala de aula, com o conhecimento homogêneo e hegemônico presente nos currículos da educação básica. São reflexões que podem contribuir para o abandono da educação bancária, na perspectiva de uma educação libertadora.

Além da pesquisa bibliográfica e da aplicação de um questionário de pesquisa a um grupo de 33 estudantes, foram entrevistados quatro jovens para entender melhor a relação delas/es com o ensino, quais suas motivações para a produção do conhecimento. Esses sujeitos foram escolhidos em um universo de estudantes de um colégio de ensino médio, da rede estadual, localizado na Ilha do Governador, bairro da zona norte carioca, considerando critérios de gênero, raça/cor, socioeconômico, maternidade.

As dificuldades da caminhada surgiram com o caminhar. As primeiras passadas foram dadas em um contexto *sui generis* de pandemia, provocada pela disseminação do SARS-CoV-2, que levou à adoção de medidas restritivas de circulação de pessoas para conter a sua disseminação. O fechamento das escolas teve como consequência a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto.

Esse cenário resultou em alterações significativas na pesquisa, que exigiu a troca do sujeito de pesquisa do primeiro para o terceiro ano do ensino médio; a substituição do grupo focal por quatro entrevistas realizadas via plataforma virtual; e a redução na amostra pretendida.

O contexto de pandemia dificultou, também, a marcação das entrevistas pela falta de equipamento e acesso à internet de boa qualidade por parte das/os jovens.

Apesar das adversidades, compreende-se que os estudantes de fato têm pouco interesse pela produção do conhecimento em sala de aula – como comprovado pela pesquisa. Os depoimentos contribuíram também para problematizar a questão levantada pelas/os entrevistados sobre a desmotivação de professoras/es e estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Nenhum/a deles/as atribuiu a responsabilidade a uma educação que fragmenta os saberes, que está alicerçada em um pensamento hegemônico que estrutura o conhecimento de forma homogênea, desconsiderando a pluralidade de saberes presentes à sala de aula. Desconsiderando a complexidade que envolve as relações de saber e poder, as opiniões se restringiam ou a responsabilização do/a professor/a e de suas aulas tradicionais pelo desinteresse das/os estudantes; ou a culpabilização da/o jovem por seu fracasso escolar; e, ainda, pelo desinteresse da/o professor em oferecer um maior e melhor conteúdo.

Constatou-se que a maior parte das/os jovens entrevistadas/os chegou ao ensino médio sem grandes expectativas quanto a essa nova etapa da educação básica, embora esperasse encontrar um ensino melhor.

Outra constatação feita durante este estudo foi que a relação da/o estudante com a produção do conhecimento, em sala de aula, está intimamente ligada ao vínculo professor/a estudante. A referida relação funciona como elemento motivador do interesse pela matéria. A significância do conhecimento na vida da/o estudante e a importância da aula dinâmica e dialógica também foram fatores destacados pelas/os entrevistadas/os como determinantes para gerar interesse pela produção do conhecimento.

O resultado da pesquisa demonstrou o que o/a estudante manifesta desejo em participar dos debates acerca da educação ofertada e dos processos de elaboração das políticas educacionais, mas as/os entrevistadas/os afirmaram desconhecer os caminhos que levam à participação.

De acordo com Abramo (2014):

Além de serem sujeitos de direitos, os jovens são também sujeitos de experiência [...]. A participação das juventudes é um elemento central para o processo cotidiano das políticas públicas, capaz de influenciar, fortemente, seus resultados. [...] A participação da juventude é considerada um eixo estruturante no desenho das políticas sociais, devido à difusão do paradigma do jovem como sujeito de direito. Não mais objeto de tutela ou apenas beneficiário das ações do Estado, mas sim parceiro na formulação e implementação das políticas que lhe diz e lhe deve respeito. (ABRAMO, 2014, p. 99)

Ao término desta pesquisa, entendeu-se – na perspectiva do pensar a educação como elemento que transforma a/o jovem estudante em mais que sujeito de pesquisa; transforma em

sujeito de direito, sujeito de ação – a necessidade de envolvimento de todas/os atores, incluindo, as/os estudantes nos processos de discussão e de elaboração de políticas educacionais que dialoguem com as demandas e os interesses dessas juventudes.

Considerando que a elaboração do currículo escolar envolve “relações de poder” assentadas em escolhas – que, legitimadas, reforçam determinadas visões de mundo, como destaca Bourdieu (1989) –, pensar em uma educação verdadeiramente democrática e multicultural, e antirracista pressupõe ouvir a/o jovem, buscar conhecer o que ela/e pensa sobre a escola, a sala de aula, sobre a forma de ensino-aprendizagem, sobre quais conhecimentos importam. Faz-se necessário envolvê-la/o na discussão sobre as diversas formas de conhecimentos que podem ser ofertadas, incluídas no currículo.

A pandemia da covid-19 e a adoção do ensino remoto deixou à mostra a ausência de políticas públicas sociais que dessem conta de garantir o direito à educação, conforme previsto no Art. 205 da Constituição Federal de 1988. Todas/os entrevistadas/os afirmaram ter tido problemas para realizar o ensino remoto. A falta de equipamento e de rede de internet foram alguns dos obstáculos narrados pelas/os jovens.

Todavia, um dos achados da pesquisa mostra que o “desinteresse” dos estudantes pela produção do conhecimento em sala de aula pode estar associado à desvalorização social da escola pública e dos seus públicos (camadas populares, classe trabalhadora, negros etc.), o que tem se agravado no atual contexto político em função do projeto político neoliberal em ascensão no país, que defende a educação gerenciada pela iniciativa privada e, ainda, ao racismo institucional que promove a desconsideração da humanidade e dos conhecimentos e vivências dos/as estudantes negros/as.

Ao iniciar a pesquisa, objetivava compreender a relação da/o estudante com o conhecimento, mas não a pensava em uma perspectiva racializada. A pesquisa ampliou meu campo de visão e requereu estudos sobre as relações raciais no Brasil. A partir da análise dos dados, pude perceber a/o estudante real e compreender que as políticas públicas educacionais implementadas pelas gestões não atendem a todos da mesma maneira, à medida em que não observa que os currículos precisam ser diversos, assim como o é o público em sala de aula. Apesar da escola ser reconhecida pela qualidade da educação ofertada, as/os estudantes entrevistados revelaram que não são vistos em sala de aula como potentes, como capazes de produzir conhecimento e/ou construir trajetórias educacionais positivas.

Desta forma, afirmo que para alcançarmos o sucesso no trabalho em sala de aula, será necessário que todos nós professores/as reconheçamos a condição humana do/a estudante, o seu perfil étnico-racial, (uma vez que o racismo desumaniza, coisifica a pessoa negra), valorizemos

as suas competências e conhecimentos, tal qual valorizamos a dos demais estudantes. Assim, estaremos garantindo o direito à educação e à produção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Ser jovem no brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. **Cadernos Adenauer XVI**, [Rio de Janeiro], n. 1, 2015. Juventudes no Brasil. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=ser-jovem-no-brasil-hoje-politicas-e-perfis-da-juventude-brasileira>. Acesso em: 10 set. 2020.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BEIRAS, Adriano; ENDERLE, Clarissa Moreira; SANTOS, Luísa Susin dos. Violência de Estado, juventudes e subjetividades: experiências em uma delegacia especializada. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, p. 265-276, 2018. Número 2 especial. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932018000600265>. Acesso em: 14/10/2020. Acesso em: 24 jan. 2022.
- BENTO, Maria Aparecida Silva; BEGUIN, Nathalie. JUVENTUDE NEGRA E EXCLUSÃO RADICAL. IPEA, políticas sociais – acompanhamento e análise, 11 de ago. 2005, (p.194-197). Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4583/1/bps_n.11_juventudeENSAIO4_Maria11.pdf>. Acesso em: 10/09/2021.
- BODART, Cristiano das Neves. A importância do capital cultural: contribuição de Pierre Bourdieu. **Blog Café com Sociologia**: [s. l.], jan. 2010. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/importancia-do-capital-cultural/>. Acesso em: 2 ago 2021.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil; Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andrea Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 6 ago 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 15 out. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 14 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 30 maio 2020.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 26 abr. 2021.
- CARDOSO, Oldimar; PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. **Educação Pesquisa**, [s. l.], v. 35, n. 1, p.113-128, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000100008>. Acesso em: 10 set. 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

CARRANO, Paulo. Jovens, territórios e práticas educativas. **Revista Teias**, [s. l.], v. 12, n. 26, p. 7-22, set./dez. 2011.

CETIC.BR. **Painel TIC Covid-19**: pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. 3ª ed, [S. l.]: Cetic.br, nov. 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20e1e3%B4nico.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

CETIC.BR. **Três em cada quatro brasileiros já utilizam a Internet, aponta pesquisa TIC Domicílios 2019**. [S. l.]: Cetic.br, maio, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/tres-em-cada-quatro-brasileiros-ja-utilizam-a-internet-aponta-pesquisa-tic-domicilios-2019/>. Acesso em: 30 set. 2021.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artemed, 2000.

CONJUVE. **Juventude e a pandemia do Coronavírus**. [S. l.]: Conjuve, Jun, 2020. Disponível em: <https://www.juventudeseapandemia.com>. Acesso em: 18 out. 2020.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (org.). A educação brasileira e a pandemia de Covid-19. In: MODERNA. **Anuário brasileiro da educação básica**. Editora Moderna, 2020. p. 13-20. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. [S. l.]: Boitempo, 2013.

DAYRELL, Juarez. **Juventude e escola (1980-1998)**. Brasília, DF: [s. n.], 2002. p. 67-86. (Série Estado do Conhecimento, Juventude e Escolarização).

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 24, 2003. Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 15 jul. 2020.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun., 2016.

EL PAÍS. De “gripezinha” a banho de ervas, os governantes que enfrentam o coronavírus rodeados de polêmica. **El País**, Madri, 02 out 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-10-02/de-gripezinha-a-banho-de-ervas-os-governantes-que-enfrentam-o-coronavirus-rodeados-de-polemica.html>. Acesso em: 10 jul. 2020.

EPISTEMOLOGIAS do Sul. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l.], n. 13, 2009. Disponível em:

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Revista%20Lusofona%20Educacao_2009.pdf. Acesso em 23 jun. 2021.

FERREIRA, Reginaldo. **A percepção do silenciamento em ambiente escolar por alunos de instituições públicas de Alfenas – MG**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2018. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1145>. Acesso em: 23 out. 2021.

FONSECA, Jorge Alberto Lago; PIMENTA, Renata Waleska. A chegada dos desiguais à escola: novas formas de inclusão/exclusão. *In*: ANPED, 11., 2012, [s. l.]. **Anais**. [S. l.]: Anped, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação (diálogos)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção Educação e Comunicação).

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONZAGA, Yone Maria. **Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GONZAGA, Yone Maria. **Trabalhadores e trabalhadoras técnico-administrativos em Educação na UFMG: relações raciais e a invisibilidade ativamente produzida**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

GOULART, Debora; CÁSSIO, Fernando. A farsa do ensino médio self-service. **Le Monde Diplomatique – Brasil**, Rio de Janeiro, 12 ago. 2021. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service/>. Acesso em: 23 out. 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 out. 2020.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Educação 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 19 jun. 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

INSTITUTO PEREIRA PASSOS (IPP), **Armazenzinho**. Rio de Janeiro: IPP, 2000. Disponível em: <https://www.data.rio/documents/popula%C3%A7%C3%A3o-residente-por-idade-e-por-grupos-de-idade-segundo-as-%C3%A1reas-de-planejamento-ap-regi%C3%B5es-administrativas-ra-e-bairros-em-2000-2010-/about>. Acesso em 18 jul. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Gestão da escola para equidade racial**. [São Paulo]: Instituto Unibanco, 16 set. 2020. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/gestao-escolar-para-a-equidade-racial-dialogos-com-macae-evaristo-e-sueli-carneiro>. Acesso em 10 set. 2021.

KANASHIRO, Paulo Roberto Teixeira. Exclusão digital, desigualdade e iniquidade: ensaio sobre a educação pública em tempo de isolamento social. **Olhar de Professor**, [s. l.], v. 24, p. 1-9, 5 jun. 2021.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude e colonialidade do saber. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [s. l.], v. 6, n. 13, p. 148-161, jun. 2014.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9TDHHV/1/tese_final_revisada_ana_dez.pdf. Acesso em 20 abr. 2021.

LEÃO, Roberto Franklin de. Reforma às avessas no ensino médio restringe direitos. **Teoria e Debate**, [s. l.], edição 154, 23 nov. 2016. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/2016/11/23/%EF%BB%BFreforma-as-avessas-no-ensino-medio-restringe-direitos>. Acesso em 10 out. 2020.

MARTIN, Maria. Escolas ocupadas já são 65 no Rio e Estado enfrenta impasse na negociação. **El País**, Rio de Janeiro, 2 maio 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632_442061.html. Acesso em: 20 jul. 2021.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes e fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **ReDoc - Revista Docência e Cibercultura**, [s. l.], v. 4, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.51026>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio (org.). **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, jul./set., 1993.

MONTECHIARE, Renata; MEDINA, Gabriel (org.). **Campo das políticas públicas de juventude: processos, conquistas e limites**. São Paulo: FLACSO, 2019.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 16-21.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2010.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NÓBREGA, Luciano; OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. Os desafios da educação remota em tempos de isolamento social. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 14, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/14/os-desafios-da-educacao-remota-em-tempos-de-isolamento-social>. Acesso em 10 ago. 2021.

NOVAES, Regina. Juventude e religião, sinais do tempo experimentado. *Interseções*, Rio de Janeiro, v. 20 n. 2, p.351-368, dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/39020/27507>. Acesso em: 10 out. 2020.

NOVELLI, Pedro Geraldo. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s. l.], v. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/c58M6Bc7KNHW3Rp35zRBzMr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

OLIVEIRA, Vinícius. O Impacto do racismo e da pandemia na trajetória dos jovens negros no ensino médio. **Instituto Unibanco**, [Rio de Janeiro], out, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. OIT: desemprego causado por pandemia afeta mais de um em cada seis jovens, [S. l.]: ONU, 27 maio 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/05/1714822>. Acesso em: 12 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia**. [S, l.]: ONU, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>. Acesso em: 08 ago. 2021.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PACHECO, José; SILVA, Andréa Villela Mafra da. **Escola da Ponte – Vila das Aves – Portugal**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

PAULA, Antelmo Caetano de. **Políticas Afirmativas educacionais: a percepção de gestores/as da educação sobre a implementação da Lei 10.639/2003 em três municípios mineiros**. Dissertação (Mestrado) – Curso Maestría Estado, Governo e Políticas Públicas. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – Flacso/Brasil, 2021.

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. 2005. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000374.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, FLACSO, Buenos Aires, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 18 out. 2021

RIBEIRO, Victoria Maria Brant; RIBEIRO, Adriana Maria Brant. A aula e a sala de aula: um espaço-tempo de produção de conhecimento. **Rev. Col. Bras. Cir.** [s. l.], v. 38, n. 1, p. 71-76, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcbc/a/KV65NQyHSNWDKf54DC6xghR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 15 ago. 2021.

ROSSI, Pedro Rossi; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; ARANTES, Flávio; DWECK, Esther. Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0223456, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kPwjLRdn8xtJwxpt4T8R4NH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 abr. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004. Acesso em 10 mar. 2021.

SANTOS, João Vitor. **Conectados globalmente, coletivos juvenis agem na realidade de seus territórios**. Entrevista especial com Regina Novaes ao Instituto Humanitas Unisino, 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/589351-conectados-globalmente-coletivos-juvenis-agem-na-realidade-de-seus-territorios-entrevista-especial-com-regina-novaes>. Acesso em 19 out. 2020.

SANTOS, Luísa Susin dos; BEIRAS, Adriano; ENDERLE, Clarissa Moreira. Violência de Estado, juventudes e subjetividades: experiências em uma delegacia especializada. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, 2018. Núm. esp. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000212241>. Acesso em: 10 maio 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA FILHO, Penildo. Os primeiros meses do governo Bolsonaro na educação: apropriação do público pelo privado. **Teoria e Debate**, edição 184, 22 maio 2019. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/2019/05/22/os-primeiros-meses-do-governo-bolsonaro-na-educacao-apropriacao-do-publico-pelo-privado/>. Acesso em 16 out. 2021.

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e Juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, n.2, p 87-106, jul-dez., 2009.

SILVA, Cláudio Nei; PORTO, Marcelo Duarte. **Nascimento da metodologia científica descomplicada**: prática científica para iniciantes. Brasília, DF: Editora IFB, 2016.

SILVA, Roselani Sodré da; SILVA Vini Rabassa. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/QHfYfV7nPqyJZwV7KTSjqBs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem   e como vive. Colabora o de André Grillo *et al.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

STRECK, Danilo R. Educa o e transforma o social hoje: alguns desafios político-pedagógicos. **Revista Lusófona de Educa o**, Lisboa, n. 13, p.89-100, 2009.

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia; GARCIA JR, Carlos Alberto Severo. A resistência   colonialidade: defini es e fronteiras. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 16, n. 1, 2017.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produ o de conhecimentos**. São Paulo: UNESP, [20--].

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

VALENCIA, Daniel; OLIVEIRA, Patrício. **Identidades juvenis e atitudes**: em torno da discrimina o e da tolerância. [S. l.], CEPAL, 2019.

WEBER, Max. **Ensayos sobre metodologia sociológica**. Buenos Aires, Amorrortu Editores. 1958.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. Qual o seu gênero?
 - Feminino Masculino.
2. Qual a sua orientação sexual?
 - Assexual Bissexual Heterossexual
 - Homossexual Não quero declarar Outro
3. Qual a sua identidade de gênero?
 - Cisgênero Transexual Travesti Não quero declarar
4. Quantos anos você tem
 - 15 16 17 18 Outro _____
5. Qual é a sua raça/cor?
 - Branca Preta Amarela Parda indígena
6. Quantas pessoas moram em sua casa? (Contando com seus pais, irmãos ou outras pessoas que moram em uma mesma casa).
 - Duas Cinco
 - Três Seis ou mais
 - Quatro Moro sozinho(a)
7. Quem mora com você? Marque todos aqueles que moram.
 - Mãe Avó sobrinhos
 - Pai Avô Tios
 - Padrasto Irmãos Filho (a)
 - Madrasta Cunhados Outros.
8. Qual é o nível de estudo do seu pai ou responsável?
 - Analfabeto
 - Ensino fundamental incompleto
 - Ensino fundamental completo
 - Ensino médio incompleto
 - Ensino médio completo
 - Ensino superior incompleto
 - Ensino superior completo
 - Pós- graduação incompleta
 - Pós-graduação completa
9. Qual é o nível de estudo da sua mãe ou responsável?
 - Analfabeta

Ensino fundamental incompleto

Ensino fundamental completo

Ensino médio incompleto

Ensino médio completo

Ensino superior incompleto

Ensino superior completo

Pós- graduação incompleta

Pós-graduação completa

10. Qual é a sua renda familiar, incluindo todos os rendimentos das pessoas que residem com você?

de R\$ 0 a R\$ 1.000 de R\$ 2.000 a R\$ 3.000 acima de R\$ 4.000

de R\$ 1.000 a R\$ 2.000 de R\$ 3.000 a R\$ 4.000

11. Quantas pessoas, na sua casa, trabalham?

Uma Três Duas Quatro ou mais

12. Quanto ao seu acesso à internet, você diria que:

Não tem acesso

Tem acesso e ele é insatisfatório

Tem acesso e ele é satisfatório

13. Em quais destas redes sociais você participa:

Instagram Facebook WhatsApp Twitter Outra. Qual? _____

14. Em que rede de ensino você estudou por mais tempo?

Pública Privada (particular)

15. Você aprende mais com aulas:

Teóricas, com o professor explicando em sala de aula.

Dialógicas, nas quais os alunos falam de suas experiências.

Tecnológicas, com o uso das novas tecnologias.

Outra. Qual? _____

	Concordo plenamente	Concordo em parte	Discordo	Não tenho opinião
Gosto de ir à escola				
Gosto de ir à escola, mas não gosto de estudar				
A escola é um espaço de socialização importante				
A sala de aula não me motiva				

A distribuição das carteiras em sala de aula interfere na aprendizagem				
Os conteúdos apresentados não me interessam.				
Vejo sentido para as coisas que estudo.				
Faço as atividades porque valem nota.				
As aulas deveriam estimular a participação de todos os alunos.				
Quero ser ouvido (a) sobre o que eu gostaria de aprender				
O professor é importante para mediar o conhecimento				
Meus professores se interessam por mim.				
Vou à aula porque meus pais ou responsáveis querem.				
Vou à aula porque estudar é importante para o meu futuro.				
Vou à aula para melhorar meus conhecimentos.				
Não sei por que vou à aula.				
Vou à aula porque o diploma de ensino médio pode me ajudar a conseguir um emprego.				
Vou à aula pelo prazer de aprender coisas novas.				
O isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, prejudicou meu ano letivo.				
O acesso a plataforma da Google Sala de Aula, durante o período de isolamento social, foi uma decisão de governo que me atendeu perfeitamente. Assisti a todas as aulas.				

APÊNDICE B– GRUPO FOCAL

Perguntas norteadoras

1. Vamos falar um pouco sobre estar na escola. O que vocês esperam da escola? E o que vocês acham que ela espera de vocês?
2. Qual a importância do conhecimento que a escola oferece para vocês? E como isso se traduz na vida de vocês?
3. Como vocês descreveriam a sala de aula?
4. Quem decide o que vocês vão estudar na escola? Vocês gostariam de poder participar desse processo de escolha? De que forma?
5. Se vocês pudessem sugerir algum tema para ser estudado, qual ou quais sugeririam?
6. Vocês se consideram alunos interessados nas aulas? i. Se não, quais fatores vocês atribuem essa falta de interesse. ii. Se sim, quais fatores atribuem para ter interesse.

ANEXO 1 - TERMO DE ASSENTIMENTO

Pesquisa: A percepção da/o estudante do 3º ano do ensino médio sobre a sala de aula e sobre a construção do conhecimento

Pesquisadora: Isabel Cristina Alves Correia

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa. Seus pais permitiram que você participe. Este documento, chamado Termo de Assentimento, visa garantir seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado e assinado pela pesquisadora e pela participante/responsável legal, via assinatura digital - devido a pandemia da Covid-19, com validade e autoridade jurídica amparada pela Medida Provisória (MP) Nº 2.200-2. Uma via deverá ser baixada e guardada com você e outra com a pesquisadora.

Nesse mundo conectado em redes, a escola - esse importante espaço de socialização, de formação humana, de convivência com a diversidade e de elaboração do pensamento - enfrenta o desafio de tornar a sala de aula um ambiente motivador para os jovens estudantes da rede pública de ensino médio. Muito conectados com o mundo, parecem desconectados com a sala de aula e desinteressados por boa parte do conteúdo que lhes é oferecido. Diante disso, é importante refletir sobre esse processo de ensino e de aprendizagem, sobre esse modelo de escola hoje. O objetivo principal desta pesquisa é compreender o olhar do estudante da rede pública estadual do Rio de Janeiro, para a sala de aula, para a produção do conhecimento, para o pensamento reflexivo, buscando entender os fatores que os levam ao desinteresse sobre as atividades da sala de aula.

A estudante não precisará participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

Com a prévia autorização da direção, a pesquisa será feita com as/os estudantes do Colégio [...], na Ilha do Governador, que responderão um questionário de pesquisa online, podendo a estudante ser convidada a participar de um grupo focal, remotamente, para dialogar sobre o tema. Para a pesquisa será usado o celular. O uso do celular é considerado seguro.

Ninguém saberá que ela está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que ela nos der. Os resultados da pesquisa podem vir a ser publicados, mas sem identificar as/os estudantes que participaram.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Isabel Cristina Alves Correia, e-mail isabelcorreia@ecosdofuturo.org.br, celular 21 98166.8962.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria acadêmica da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) das 09:00hs às 16:00hs na Avenida Ipiranga no. 1071, sala 608; CEP 01039-903 São Paulo – SP; telefone (11) 3229-2995; e-mail: maestria.estado@flacso.org.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, autorizo a participação do estudante

Rio de Janeiro, 5 /dez/2020.

(Assinatura da responsável pela participante)

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO SOBRE A SALA DE AULA E SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Isabel Cristina Alves Correia

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado, assinada e rubricada - via assinatura digital, devido a pandemia da Covid-19, com validade e autoridade jurídica amparada pela Medida Provisória (MP) N° 2.200-2 - pela pesquisadora e pela/o participante/responsável legal. Uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Em um mundo conectado em redes, a escola - esse importante espaço de socialização, de formação humana, de convivência com a diversidade e de elaboração do pensamento - enfrenta o desafio de tornar a sala de aula um ambiente motivador para os jovens estudantes da rede pública de ensino médio, tão conectados com o mundo, embora desconectados com a sala de aula, desinteressados por boa parte do conteúdo que lhes é ofertado. Nesse contexto, se faz necessário refletir sobre esse processo de ensino-aprendizagem, sobre esse modelo de escola hoje oferecido. O objetivo principal desta pesquisa é compreender o olhar do estudante da rede pública estadual do Rio de Janeiro, para a sala de aula, para a produção do conhecimento, para o pensamento reflexivo, buscando entender os fatores que os levam ao desinteresse sobre as atividades da sala de aula.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: preencher um questionário online.
Observações:

- O questionário será respondido uma única vez.
- Você poderá ser convidado a participar de um grupo focal, com outros estudantes e com a moderação da pesquisadora, para conversar sobre a sala de aula e a produção do conhecimento. Essa entrevista será gravada.
- A pesquisa não oferece qualquer risco ao respondente.
- Sua resposta será enviada automaticamente à mestrandia Isabel Cristina Alves Correia, vinculado ao Programa de Maestria em Estado, Gobierno y Políticas Públicas, da Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO).

Benefícios:

Ao responder o questionário você não terá nenhum benefício direto ou imediato. No entanto, os resultados desta pesquisa poderão contribuir para o levantamento de dados que subsidiem a atuação de professores em sala de aula.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Isabel Cristina Alves Correia, e-mail isabelcorreia@ecosdofuturo.org.br, celular 21 98166.8962.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria acadêmica da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) das 09:00hs às 16:00hs na Avenida Ipiranga no. 1071, sala 608; CEP 01039-903 São Paulo – SP; telefone (11) 3229-2995; e-mail: maestria.estado@flacso.org.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

Data: nov. 2020.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

Data: nov. 2020.

(Assinatura do pesquisador)