



1911 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 02 - Ensino Médio

Ensino Médio e Narrativas: desafios e possibilidades de pesquisa com jovens estudantes  
Lucas da Silva Martinez - UFSM - Universidade Federal de Santa Maria  
Sueli Salva - UFSM - Universidade Federal de Santa Maria  
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Este artigo resulta de uma pesquisa de mestrado em Educação, sobre o tema da Juventude e do Ensino Médio. O objetivo é problematizar o uso de narrativas na pesquisa e as narrativas sobre o Ensino Médio expressas pelos jovens estudantes. A metodologia é de abordagem qualitativa e configurou-se através dos fundamentos da pesquisa biográfico-narrativa e da pesquisa narrativa. Foram realizadas entrevistas narrativas com seis estudantes homens e mulheres de licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria. Os dados foram analisados originalmente à luz da análise textual discursiva e de autores como Charlot (2013), Masschelein e Simons (2015) entre outros, porém, neste trabalho aborda-se apenas algumas narrativas que permitem explorar o potencial narrativo na pesquisa. O Ensino Médio como campo de discussão, a escuta aos jovens como princípio e a narrativa como fundamento metodológico são os eixos em que se baseia o estudo. Como resultados pode-se apontar que a multiplicidade das narrativas permite uma interpretação ampla sobre o Ensino Médio e que reflete a percepção dos jovens estudantes. Desse modo, entrevistar os estudantes torna-se valioso do ponto de vista das narrativas produzidas sobre a escola que permitem entender alguns sentidos atribuídos a ela.

### **Ensino Médio e Narrativas: desafios e possibilidades de pesquisa com jovens estudantes**

#### **Resumo**

Este artigo resulta de uma pesquisa de mestrado em Educação, sobre o tema da Juventude e do Ensino Médio. O objetivo é problematizar o uso de narrativas na pesquisa e as narrativas sobre o Ensino Médio expressas pelos jovens estudantes. A metodologia é de abordagem qualitativa e configurou-se através dos fundamentos da pesquisa biográfico-narrativa e da pesquisa narrativa. Foram realizadas entrevistas narrativas com seis estudantes homens e mulheres de licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria. Os dados foram analisados originalmente à luz da análise textual discursiva e de autores como Charlot (2013), Masschelein e Simons (2015) entre outros, porém, neste trabalho aborda-se apenas algumas narrativas que permitem explorar o potencial narrativo na pesquisa. O Ensino Médio como campo de discussão, a escuta aos jovens como princípio e a narrativa como fundamento metodológico são os eixos em que se baseia o estudo. Como resultados pode-se apontar que a multiplicidade das narrativas permite uma interpretação ampla sobre o Ensino Médio e que reflete a percepção dos jovens estudantes. Desse modo, entrevistar os estudantes torna-se valioso do ponto de vista das narrativas produzidas sobre a escola que permitem entender alguns sentidos atribuídos a ela.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Juventude. Narrativa.

#### **Introdução**

Este artigo é fruto estudos e diálogos realizados ao longo de uma pesquisa de mestrado em educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com docentes e pesquisadores que integram o grupo de pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM/CNPq) e com pesquisadores que abordam o tema da juventude, ensino médio e aspectos relacionados a metodologia de pesquisa. Como anunciado pelo título, tal pesquisa tem por eixos os estudos de juventude, o campo de pesquisa do Ensino Médio público brasileiro, e, o uso de narrativas como método de pesquisa. A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através de Bolsa de Demanda Social (DS) em nível de mestrado.

Por fins de organização, podemos situar este texto em três temas: a) o Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica, que vem atualmente, sofrendo um processo de reformulação por parte da gestão pública nacional; b) os jovens, o seu pensar e suas experiências vividas no Ensino Médio, principalmente pelo valor das suas vivências, como esforços de significação do presente e construção de futuro e; c) uma forma de entender os jovens, buscando essa compreensão a partir de narrativas. Estes temas, portanto, guiam a estrutura desse trabalho, que tem por objetivo *problematizar o uso de narrativas na pesquisa e as narrativas sobre o Ensino Médio expressas pelos jovens estudantes*.

Por constatar que muitas pesquisas sobre o Ensino Médio se centram nos sistemas educacionais, no currículo e nos professores, percebemos que é importante a escuta do jovem, como sujeito de seu processo educativo, tais como afirmam Tomazetti et al., (2014) e Melucci (2004). Aliás, tal preocupação pela escuta é algo que cada vez mais se reafirma, principalmente nos campos da sociologia da juventude e da infância, ambas áreas temáticas da sociologia que clamam pela ascensão das crianças e jovens à status de sujeito, ativo, com pensamento reconhecido e que, ao ocupar espaços, os transformam e são transformados por eles. Estes sujeitos também tem práticas sociais relevantes e fazem parte de um movimento maior de renovação do mundo (ARENDDT, 2014).

Pela preocupação com técnicas de produção de dados que buscam fazê-lo através de escuta desses jovens e por estudos desenvolvidos por outros pesquisadores, podemos perceber diferentes estratégias para a escuta dos jovens, como grupos focais, entrevistas, questionários, troca de e-mails, etc., inclusive realizadas por estudos de pós-graduação de estudantes participantes do grupo de pesquisa já referido. No entanto, sabemos que para além de uma técnica de produção de dados escolhida, o processo do fazer científico exigem bases e teorias que subsidiem o olhar, ou seja, a definição de lentes que guiam o fazer, como discutem Ghedin e Franco (2011). Uma abordagem,

sendo ela qualitativa ou não, e o tipo de pesquisa adotado, conformam os dados e permitem uma leitura, sendo esta leitura diferente de outras possíveis. Cada tipo de pesquisa e seus instrumentos permitem um olhar diferente e, neste sentido, esse texto tem interesse em destacar o papel do uso de narrativas construídas por jovens como forma privilegiada de entender a experiência dos estudantes no Ensino Médio

Ao longo desse texto, ao apresentar narrativas dos estudantes, também se argumenta em prol do uso das narrativas como forma de compreender o pensar dos estudantes, permitir com que estes possam compartilhar as suas vivências. Desse modo, feita a apresentação do artigo, a próxima seção discute os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa de mestrado já referida, e, parte para a discussão e fundamentação das narrativas juvenis.

### **Perspectivas metodológicas**

Embora o estudo de mestrado mencionado aborda como tema o Ensino Médio e a Juventude, os estudantes convidados a participar da pesquisa foram estudantes de graduação (licenciaturas), da UFSM. Esse recorte de sujeitos foi feito não só pelo interesse do pesquisador em aprofundar outras histórias de Ensino Médio (visto que o tema do Ensino Médio era recorrente em conversas informais com estudantes do Ensino Superior, quando falamos sobre escola), bem como a inter-relação entre vivências escolares, formação inicial docente e o futuro profissional, conforme estudos e reflexões realizados por Tardif (2011) e por Freire (2016). A vida como continuidade, permite pensar que nossas experiências anteriores influenciem nas outras, nos levando a perceber que quando os estudantes discutiam sobre suas vivências no Ensino Médio, ao mesmo tempo falavam sobre o que e como fariam na sua prática profissional.

Por meio de sorteio e contato com os estudantes foram escolhidas seis licenciaturas, a saber: Pedagogia, Teatro, Química, Física, Educação Física e Ciências Sociais. Para tanto, foi entrevistado seis estudantes, um de cada licenciatura. Foram definidos alguns critérios, porém com a baixa adesão dos jovens, o principal requisito foi de ter cursado o Ensino Médio público. Para alcance dos estudantes, percebemos que a comunicação institucional (via e-mail através da secretaria dos cursos) foi ineficaz, e buscamos outras formas de contatar os jovens, como o *Facebook*, e, em anúncios em páginas neste site que reúnem estudantes da instituição. Através das redes sociais foi possível encontrar jovens para a realização da pesquisa, quando a comunicação pelo e-mail não funcionou. Podemos pensar que, a forma de alcançar os jovens também se diferencia da busca de outros sujeitos. Por ser uma prática de pesquisa que envolvia muitos cursos, o contato tornava-se limitado e, portanto, buscamos outra estratégia.

Para produção dos dados foram realizadas entrevistas narrativas com cada jovem estudante, e estas foram gravadas, transcritas, e analisadas a partir do referencial de Moraes (2003) que preconiza a Análise Textual Discursiva, buscando a leitura do material escrito, desmontagem dos textos, categorização, e constituição de um texto interpretativo (metatexto).

Segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001) as entrevistas narrativas ou biográficas são as que permitem a narração de experiências de vida, através de uma construção retrospectiva, mesmo que em determinados momentos os participantes refiram-se ao futuro, ou o presente. Aliás, como determinam Clandinin e Connelly (2015) a narrativa sempre é marcada pela sua temporalidade, contando com saltos entre passado, presente e futuro.

Essa questão do tempo é importante pois, fundamenta a noção de narrativa. Para Santo Agostinho (2001) o tempo é algo complexo, pois se manifesta no presente. No presente narramos, e o passado e o futuro são momentos vividos ou a serem vividos, são *tempos da alma*. O presente é o único momento que existe, e o único que é possível ao corpo experienciar, mas, pelas impressões marcadas no espírito, podemos repensar outros momentos, como o passado e o futuro. Assim, lembramos no presente, e temos expectativas no presente. Essa complexidade se manifesta quando recordamos, ou, nos colocamos à frente de alguém para contar nossas experiências.

As entrevistas realizadas foram realizadas considerando aspectos éticos aprovados no comitê de ética, como a proteção da identidade através do uso de nomes fictícios, a indicação de possíveis desconfortos e, a possibilidade de desistir da participação em caso de qualquer incômodo, firmado através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O tempo das entrevistas variaram entre 20 a 50 minutos, considerando aprendizagens da escola, relação com colegas, professores, gostos por disciplinas, entre outros tópicos. Para entrevista também foi adotado um roteiro de perguntas, permitindo a similaridades entre elas.

Neste texto, não se discute uma ou várias categorias produzidas ao longo do estudo, porém, destaca-se de modo geral algumas narrativas que permitem discutir aspectos do Ensino Médio, bem como a importância do uso das narrativas como forma de pesquisa.

Vale destacar a abordagem de pesquisa escolhida. A partir das diferentes leituras de autores, e, pela multiplicidade de títulos e propostas, duas constituíram a base do estudo, sendo elas: a) abordagem biográfico-narrativa (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001) e; b) a pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

A abordagem fundamental da pesquisa, de cunho qualitativo, realizada com base em Gatti (2002), Ghedin e Franco (2011) e Melucci (2005) ressaltam as mudanças realizadas no campo da pesquisa da educação, principalmente pela valorização de instrumentos qualitativos e pela incorporação de sujeitos sociais na pesquisa como professores, estudantes, etc. Tomazetti et al., (2014, p. 70) chama atenção de que o diálogo na pesquisa é importante, e que, no ouvir e dialogar, existe a implicância de que “[...] o outro tem algo legítimo a dizer”. Assim, aos poucos, os diferentes referenciais teóricos começam a permitir mais abertura, permitindo outros olhares sobre o processo educativo.

Ao trazer algumas informações sobre os procedimentos metodológicos adotados, a próxima seção busca discutir as concepções de narrativa adotadas na pesquisa, seguida de uma seção que problematiza algumas narrativas dos estudantes.

### **Pesquisa e narrativa**

O que podemos entender por narrativas? Segundo Clandinin e Connelly (2015) e Bolívar, Domingo e Fernández (2001) podemos entender a narrativa de três formas: como fenômeno que se investiga (a história narrada por alguém); como método (pensar a pesquisa a partir das narrativas de alguém) ou, o uso que se dará à narrativa vivida e produzida – por exemplo, quando se usam narrativas como dispositivo de formação docente, etc. (CUNHA, 2016).

Para os autores, os seres humanos são seres que em sua vida vivem histórias e as contam. Muitas civilizações tinham o ato de narrar como fundamental, pois, suas histórias eram repassadas de geração para geração, assim como ainda hoje, a educação escolarizada o faz de certa maneira, e, nossos pais e avós contam como eram suas vidas, como o espaço de suas cidades se transformaram, etc. Portanto, cabe retomar o dito pelos autores, de, que *vivemos vidas relacionadas*.

Segundo Clandinin e Connelly (2015) a pesquisa em educação, principalmente na década de 1990 era fortemente marcada pelo uso

de *scores*, estatísticas, que permitiam inferir sobre a aprendizagem dos estudantes. A vida era traduzida em números e correlações, porém, a experiência, os sentidos das vivências não podiam ser traduzidos. Uma das histórias relatadas na obra, é a da complexidade de aspectos que envolvem a escolarização e o caso de uma determinada criança. Os autores relatam:

Para Jean, algo acontecia enquanto lia e relia as correlações estatísticas feitas. Ela conhecia aquelas crianças, sabia algo sobre suas histórias de acordo com as próprias crianças contavam e sabia algo sobre a história de seus professores e pais contadas por eles mesmos. Eles eram muito mais do que aqueles *scores*. Suas vidas eram permeadas por complexidades, esperanças, sonhos, desejos e intenções. Apesar da comunidade científica, com suas reverências aos números como foco nas correlações, Jean pensou sobre as vidas das crianças. Havia uma criança cujo *score* não funcionava da forma prevista. Ela era uma “aberração” nos testes. Para a pesquisa, ela era uma exceção, fora do nível padrão aceitável. Jean escreveu uma linha sobre o aluno em seu texto de pesquisa. Na vida, na escola, Jean passou muito mais horas tentando entender as complexidades de sua experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 25).

Pelo fato de que, muitas vezes, aos pesquisadores, faltam formas/instrumentos de entender (ou tentar) a experiência dos participantes, às vezes histórias importantes se perdem.

Outro destaque importante a ser feito sobre o uso de narrativas é que, elas influenciam não só o pesquisador, através dos dados e textos que produz. As histórias têm o potencial de influenciar qualitativamente quem narra, e quem acompanha a narração. Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 38, tradução nossa) apontam que, ao se fazer uma entrevista, a utilização de diários, cartas, entre outros recursos narrativos, quem narra também se permite ser “autorreconstruído”. “Cada relato de vida mostra uma perspectiva do ‘eu’, recolhendo - em diferentes porções – partes de uma realidade (pessoal, social, ideal, oculto, real) que, ao confrontá-las dialeticamente, surge um novo eu reconstruído”. Portanto, assim como nos lembra Melucci (2001) narrar é sempre uma possibilidade de “estar em frente ao espelho”: quando alguém narra, precisa organizar uma estrutura, contar acontecimentos, às vezes trazer histórias secretas ao público. Mas quando narramos dizemos: “eu fiz assim”, “eu sou assim”, “pensando bem acredito que quando eu fiz tal coisa”. Por isso, mais do que um instrumento de pesquisa, narrar é possibilidade de identidade.

Clandinin e Connelly (2015) apontam que a pesquisa com narrativas envolve três dimensões, portanto, tridimensional: a) interação – pessoal e social; b) continuidade – temporalidade e interação entre presente, passado e futuro, e; c) situação – marcado por um lugar onde as histórias se passam.

Antes dessa noção, os autores tinham outra formulação, que também é valiosa para pensar as narrativas. Segundo os autores:

[...] focando no que designamos de as quatro direções de qualquer investigação: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva. Por introspectiva queremos dizer em relação às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, relações estéticas e disposições morais. Por extrospectiva, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectiva e prospectiva, referimo-nos à temporalidade – passado, presente e futuro. Escrevemos que experimentar uma experiência – isto é, pesquisar sobre uma experiência – é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos. Assim, quando se posiciona em um desses espaços bidimensionais em qualquer investigação, elaboram-se perguntas, coletam-se notas de campo, derivam-se interpretações e escreve-se um texto de pesquisa que atenda tanto a questões pessoais quanto sociais, olhando-se interna e externamente, abordando questões temporais olhando não apenas para o evento, mas para seu passado e seu futuro (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85-86).

A partir dessas ideias sobre a narrativa e o seu uso na pesquisa, passamos a problematizar as narrativas dos jovens estudantes, considerando esses conhecimentos sobre as narrativas.

## **O Ensino Médio em narrativas de jovens estudantes de licenciaturas**

O estudo de mestrado já mencionado permitiu a compreensão de que o movimento de estar e se manter na escola é complexo e envolve um grande número de contingentes. Há que se pensar que, tal complexidade foi expressa pelos estudantes e se fosse com professores, poderíamos ter uma visão diferente. Considerando o já afirmado, de que há falta de pesquisas com jovens, temos neste estudo a visão do estudante como um diferencial.

Algumas narrativas nos ajudam a pensar o cenário complexo do estar na escola, principalmente, quando este envolve relações com sujeitos (professores e colegas), e estas nem sempre são positivas. Tais relações muitas vezes são marcadas pelo autoritarismo na docência ou práticas de Bullying entre colegas. Apesar destes momentos, há que destacar que a escola é um lugar de convivência, de socialização e de relações afetivas próximas, inclusive com professores, o que alguns chamam de amizade. Há também, ao lado da convivência constituída no espaço escolar, aspectos referentes à aprendizagem, ao gosto do estar da escola e das disciplinas, ao currículo e a finalidade da escola e tais aspectos definem e conformam sentidos.

Pela grande quantidade de narrativas produzidas, exploramos apenas algumas que fundamentam nosso ponto de vista principal: o valor das narrativas na pesquisa, ao passo que, as problematizamos do ponto de vista de teóricos como Charlot (2013), Masschelein e Simons (2015), Young (2007), Pais (2006) entre outros.

Jean, por exemplo, um estudante sujeito da pesquisa, ao discutir sobre a diferença do Ensino Médio em relação ao resto da escolarização, traz um relato bastante interessante do ponto de vista teórico já discutido das narrativas:

Eu vejo que no Ensino Médio é uma fase mais difícil, eu acho que é a parte mais difícil sim, claro que tu também tem a criança aprendendo, mas é mais fácil ensinar uma criança do que alguém que já aprendeu, já tem uma base meio ruim e ainda está passando por fases hormonais, essa questão, e ainda ta formando pensamento e ainda passando por aquela fase, digamos “rebelde”. Então meio que, no Ensino médio o diferencial é que é mais difícil ensinar alguém do

Ensino Médio, em comparação ao ensino fundamental. Mesmo eu sendo acadêmico de licenciatura em Física, pra dar aula no Ensino Médio, eu sei que essa vai ser uma dificuldade que vou ter que enfrentar (JEAN).

Em primeiro lugar, cabe destacar a concepção de juventude posta aqui, não propriamente de juventude, mas sim, adolescência, visão essa calçada na psicologia, que trata a adolescência como um período natural e biologicamente conturbado (OLIVEIRA, 2008). Isso contraria os estudos que marcam a adolescência como o tempo da vida que inaugura a juventude sendo esta caracterizada como período de provisoriedade, de desenvolvimento da autonomia e que tem fundo cultural, principalmente, pelo desenvolvimento da identidade. A própria concepção de identidade é complexa, uma vez que está sempre em construção e reconstrução eminente, portanto, atrelar à adolescência à formação de identidade implicaria dizer que só mudamos nossa identidade na adolescência, o que não é adequado dizer (MELUCCI, 2004).

Em segundo lugar, podemos ver que essa narrativa destaca justamente os aspectos ressaltados por Clandinin e Connelly (2015): a expressão dos sentimentos, inseguranças, ansiedades, o que dá às vezes à narrativa um caráter terapêutico (MELUCCI, 2004), e que se refere ao caráter introspectivo e prospectivo da narrativa, em que um estudante, licenciando, começa a pensar como agirá na sua prática docente futura. A ação social de um sujeito se encontra sempre entrelaçada em discursos. Os discursos do ator social e dos outros que escutam. O discurso expresso através da narrativa é um dos recursos para a construção da identidade ao mesmo tempo em que estabelece seus limites (MELUCCI, 2001). É um processo de construção de um discurso que opera na construção do próprio sujeito. Diana expressa em sua narrativa o seu apego pela escola, como aspecto de construção de si que pode estar relacionada a escolha da docência.

Por isso que eu digo pras outras pessoas que eu adoro o ambiente escolar, tem gente que não gosta. Então se não gosta, não trabalha numa escola. Mas eu adoro o ambiente escolar, e acho que o que me fez gostar foi isso, foi essa visão que a escola me fez ter da escola, visão boa, as coisas legais, e é isso (DIANA).

Outras narrativas complementam a característica introspectiva, principalmente pelo seu cunho de “disposição moral” ou avaliação de uma situação.

A escola tu só ia na aula, tu não precisa fazer nada. Eu via gente só jogando carta, outros, o pessoal ia bêbado, ia chapado pra aula, tinha um piá que saía assim no meio da aula com uma guria e ia lá pra o banheiro, “pegar ela”, então, tipo, tava todo mundo “cagando”, e passava (JEAN).

Bom, a questão da escola eu confesso que por muitas vezes eu deixava um bocado de lado, não é o certo, mas eu fazia o suficiente muitas vezes, em algumas matérias né, fazia o suficiente pra passar (LEONARDO).

As duas narrativas expressa pelos estudantes expressam um sentido que não é novidade nas pesquisas. Jean retrata um aspecto que não é apenas vivido por ele, mas visível no contexto escolar. Em pesquisa realizada sobre o Ensino médio, Salva et al., (2017) ao entrevistar jovens em processo de afastamento percebe que muitos vivem a escola estando nela através de um vínculo muito frágil. Um dos estudantes reitera que ano após ano não estuda, não se compromete com a atividade escolar e expressa que: “*Nesse ano vai ser igual, eu não tô fazendo nada e acabo passando’ (Ozias)*” (SALVA et al., 2017, p. 152). Assim como Jean, parece que independente da conduta do estudante, ele consegue ser aprovado, o que é negativo, pois, desmerece a atividade intelectual frente aos conhecimentos (CHARLOT, 2013). Os jovens, muitas vezes estão mobilizados para a escola, sabem que ela é importante porque seus pais ou outras pessoas disseram, mas não se mobilizam na escola, estão lá e por um número amplo de aspectos, não conseguem entender a lógica do estudo, da aprendizagem, do projeto de futuro mediado pelos conhecimentos escolares. Assim, Charlot (2002) chega à conclusão de que, mesmo com a aprovação, o fracasso escolar e a falta de sentido também se constroem nas práticas pedagógicas, quando há falta de entendimento por parte do estudante, ou quando mesmo com professores, os estudantes não percebem o/s sentido/s da escola.

Ozias, estudante da pesquisa de Salva et al., (2017) parece revelar a fragilidade do vínculo que a escola estabelece com os estudantes. Existem muitos estudantes que não conseguem construir vínculos com a escola, não conseguem entrar na sua lógica, esses estudantes não conseguem concluir o Ensino médio, são aqueles que ficam pelo caminho porque a escola, da forma como está organizada não consegue ter sentido para muitos. Diferentemente dos estudantes entrevistados para a pesquisa de mestrado em questão, que de alguma forma construíram um vínculo e conseguiram concluir o Ensino Médio, o que garantiu o seu ingresso no Ensino Superior. Por mais que alguns dos sujeitos tenham expresso dificuldades durante o percurso, nenhuma pode ser comparada aos casos de jovens em processo de afastamento. Há que se pensar também em quais sentidos foram construídos quando Jean e Leonardo narram sobre sua falta de esforço para saber mais, ou, quando veem seus colegas vivendo a escola “de qualquer jeito”. Por isso, é válido afirmar que estudar os sentidos da escola para os jovens é uma necessidade, porque a aprovação e o ingresso superior não indicam aprendizagens importantes, o que Perrenoud (1995) já chamava de incorporação (perversa) do “ofício de aluno” que é o utilitarismo, estudar o suficiente para passar, etc.

A narrativa de Leonardo traz pistas de um fator que pode contribuir para essa fragilidade no vínculo: o currículo e os conhecimentos oferecidos aos estudantes.

[...] eles te preparam para o ENEM, e não conhecimento para a vida, sabe? É algo focado pra uma prova no final do ano, só isso. Acho que eles pecam bastante nesse quesito, porque não é só a prova que tu tem que fazer, tu tem que levar aquele conhecimento pra tua vida. E independente da matéria, acho que o mínimo que tu souber dela já é algo muito bom, acho que é válido tu também ter um conhecimento de diversas áreas (LEONARDO).

Podemos perceber que a discussão sobre o currículo escolar é longa, e tem sua importância reforçada quando nos deparamos com reformas que ameaçam o potencial transformador da escola, como é a atual implementada a partir da Lei 13.415/2017, que institui o “Novo Ensino Médio” e o Ensino Médio de tempo integral. Nessa proposta ao enfatizar itinerários, a educação profissional e o enjugamento do currículo, cada vez menos os jovens entrarão em contato com “conhecimento para a vida” e sim, conhecimento para provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), avaliações nacionais e internacionais. Os itinerários foram respaldados pela aprovação da referida lei, como também pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, que, mesmo em fase de avaliação/aprovação, lançada em abril de 2018 já conforma a mesma realidade dos itinerários, com vistas a se expandir para os cursos de formação docente.

Charlot (2013), Masschelein e Simons (2015) entre outros reforçam que à escola cabe, portanto, ensinar conhecimentos que não estão disponíveis em outros lugares. Young (2007) chamará de “conhecimento poderoso” aquele que rompe com a realidade desigual, e permite que crianças e jovens, independente de classe social construam conhecimentos que permitem uma visão local e global do mundo, nas diferentes áreas de conhecimento. Para tanto, Masschelein e Simons (2015) solicitam que se busque nas perspectivas educativas gregas, uma visão escolar que privilegia conhecimentos que servem para interpretação do mundo, mas, que não são limitados pela realidade imediata ou as necessidades do mercado e da lógica neoliberal.

Para fortalecer tal argumento, podemos retomar um trecho do Parecer nº 22, aprovado em 08 de outubro de 2008, do Conselho Nacional de Educação, que dispõe a implementação da Filosofia e Sociologia no Ensino Médio (esclarece aspectos da lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008). A obrigatoriedade do Ensino de Filosofia e sociologia, incluso apenas há dez anos oficialmente e agora ameaçadas mostram o quanto tais reformas atuais interferem no

[...] desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania, e seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, permitindo tempos e situações para a direta difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, como diz a LDB em diferentes momentos ao tratar da Educação Básica e, em particular, do Ensino Médio (BRASIL, 2008, p. 5).

As narrativas dos jovens da pesquisa retratam uma multiplicidade de fatores, acontecimentos, sentimentos. Por não poder grande parte das narrativas produzidas neste artigo, selecionamos alguns, entre eles a próxima, que permite caracterizar a rotina da escola e a relação dos jovens com ela.

Agora observando as juventudes lá da minha cidade e, me enxergando nelas, eu olho pra eles, eu tenho uma preguiça, eu tenho um ranço só de pensar, pobre dessas criaturas humanas, acordar de manhã botar aquele uniforme amarelo horroroso de uma escola pública que é obrigada a usar uniforme pra ir lá fingir que aprende, fingir que aprende enquanto os professores fingem que ensinam, copiar coisa do quadro, comer a merenda, ir pra um recreio monótono de dez minutos que não tem nada pra fazer naquela escola, um banheiro ruim que não tem nem banco pra sentar, colocaram jogos ali no saguão mas eu nunca usei, eu me formei e nunca cheguei perto do tal dos jogos porque era sempre um grupinho que monopolizava, mesmo tendo uma escala de turmas pra usarem (ALINE).

Esse modo de pensar a escola a vê como um lugar com rotina fixa, que não dialoga com a dinamicidade da vida juvenil. A escola tradicional ainda permanece fixa às suas estruturas que Pais (2006) compara aos conceitos criados por Deleuze e Guattari de espaço liso e espaço estriado. A escola seria esse espaço estriado que tem linhas e planos harmônicos enquanto que o espaço liso permite formas de deslocamentos mais livres. A juventude por outro lado, parece situar-se nesse espaço liso, mas percebem a escola como um espaço estriado, cheio de linhas e demarcações.

## Considerações finais

Com o objetivo de *problematizar o uso de narrativas na pesquisa e as narrativas sobre o Ensino Médio expressas pelos jovens estudantes*, buscamos articular as narrativas produzidas por estudantes de licenciaturas da UFSM com a visão teórica de diferentes autores ao longo deste artigo.

É válido retomar as ideias centrais discutidas ao longo do texto:

1. a) O Ensino Médio como campo de discussão, que, na visão dos estudantes é percebido como um lugar de aprendizagens, mas que, muitas vezes, através da prática docente ou não, é encarado de forma frágil, com base no utilitarismo, etc.;
2. b) Os jovens e a importância das suas experiências, que, sendo variada, permite com que professores e pesquisadores conheçam o ambiente escolar de outra forma, pelos olhos dos outros;
3. c) A perspectiva narrativa adotada que mescla presente, passado e futuro, permitindo também que pesquisadores e narradores repensem suas trajetórias.

É possível perceber uma permanente contradição no modo dos jovens perceberem a escola, que se manifesta de diferentes maneiras, ora pela crítica à rotina, ao conhecimento, ora pela manifestação do gostar da escola. Essa ambiguidade pode ser um modo de viver a escola, que não tem uma resposta apenas, pois, ao mesmo tempo em que muitos apontam as falhas, as dificuldades encontradas na escola, eles buscam como formação no Ensino Superior retornar a esse espaço, porque de certa forma, como lembra a narrativa de Diana, a sua experiência a faz ter uma boa visão da escola.

Lembrando Charlot (2013) podemos entender que muitas vezes os jovens estão mobilizados *para a escola*, mas não *na escola*. Isso se insere em um conjunto mais amplo de percepções já apontadas ao longo texto. Por isso, indicamos que há necessidade de ampliação de pesquisas com os jovens, sobre os jovens, e, sobre sua relação com a escola, os conhecimentos escolares, os sujeitos que nela estão, e com seus projetos de futuro. A atual reforma do Ensino Médio vem para complicar a situação do estudante, pois, na esperança de “escolher” aquilo que lhe agrada mais, sem perceber, estará perdendo momentos importantes para seu futuro. Futuro aqui que é construído sem mesmo se perceber, pois, os momentos da escola, que marcaram negativamente ou não os estudantes, os permitiu que alcançassem o Ensino Superior.

## Referências:

ARENDRT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. 2. reimp. Tradução por Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología.** Madrid: Editorial La Muralla, S.A, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 22/2008.** Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Não homologado. Aprovado em: 08 out. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2018.

CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. Esp. , p. 17-34, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Da relação ao saber às práticas educativas.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Tradução por Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, J. L. Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 60, p. 93-105, jun. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602016000200093&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200093&Ing=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 abr. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Tradução por Cristina Antunes. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MELUCCI, A. **Vivencia y convivencia: teoría social para una era de La información.** Madrid: Editorial Trotta, S. A. 2001

\_\_\_\_\_. **O jogo do eu: A mudança de si em uma sociedade global.** São Leopoldo: EDITORA UNISSINOS, 2004.

\_\_\_\_\_. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, A. (Org.) **Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura.** Tradução por Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 25-42.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, jul./dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132003000200004&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&Ing=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 jun. 2017.

OLIVEIRA, A. M. **Jovens e adolescentes no ensino médio: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis.** 2008. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

PAIS, J. M. Busca de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Orgs.) **Culturas juvenis: novos mapas do afeto.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006, p. 7-21.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto Editora, LDA, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

SANTO AGOSTINHO. **Confissões.** Lisboa: IN-CM, 2001.

SALVA, S. et al. **Nas margens do Ensino Médio: jovens de escolas públicas em processo de afastamento.** Santa Maria: Editora Caxias, 2017.

TOMAZETTI, E. et al. **Os sentidos do Ensino Médio**: Olhares juvenis sobre a escola contemporânea. 2. ed. rev. ampl. São Leopoldo: Oikos, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n.101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.