

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

REVOZEAMENTOS:
UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA EM UMA ESCOLA
DE ENSINO MÉDIO INOVADOR

JANAÍNA GUIGUER DA SILVA

JOINVILLE

2016

JANAÍNA GUIGUER DA SILVA

REVOZEAMENTOS:
UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA EM UMA ESCOLA
DE ENSINO MÉDIO INOVADOR

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, sob orientação da Professora Dra. Raquel ALS Venera

JOINVILLE - SC

2016

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

S586r Silva, Janaína Guiguer da
Revozeamentos: uma experiência etnográfica em uma escola de ensino médio inovador / Janaína Guiguer da Siva; orientadora Dra. Raquel A. L. S. Venera – Joinville: UNIVILLE, 2016.

140 f.: il.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Sistemas de ensino. 2. Planejamento político - Educação. 3. Etnografia. 4. Ensino médio. 5. Inovações educacionais. I. Venera, Raquel A. L. S. (orient.). II. Título.

CDD 373.19

Termo de Aprovação

“Revozeamentos: Uma Experiência Etnográfica em uma Escola de Ensino Médio Inovador”

por

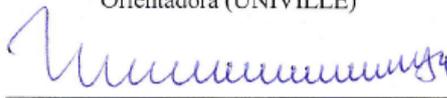
Janaína Guiguer da Silva

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Profa. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera

Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Gicele Maria Cervi
(FURB)



Profa. Dra. Rosana Mara Koerner
(UNIVILLE)

Joinville, 29 de fevereiro de 2016

Aos meus alunos, jovens estudantes que em toda aula de história me questionam, me provocam, me inquietam, me fazem sair do lugar e ir mais longe. Dedico-lhes todas as horas de leitura e escrita, porque sem vocês nada disso faria sentido.

“Acho que devemos fazer coisa proibida – senão sufocamos”.

Clarice Lispector

AGRADECIMENTOS

É mesmo muito pertinente que uma dissertação comece pelos agradecimentos. Dessa forma o leitor já compreende que todo percurso da escrita não foi feito sozinho. Cada linha tem um pouco de cada um que cruzou o meu caminho.

Tenho em minha casa uma base de apoio, sossego e fé tão sólida, que transborda em mim AMOR. Obrigada Pai. Obrigada Mãe. Será que sem vocês eu saberia escrever sobre “fazer a diferença”?

Acreditar na Educação foi minha principal motivação para entrar no Mestrado em Educação. O encontro com minha amiga Rita Pabst Martins num desses cafés entre amigas despertou meu desejo em voltar à sala de aula como aluna. Obrigada Rita, como gratidão e confiança você sempre foi a primeira a ler meus textos, desde o memorial.

Eu só não imaginava que as aulas do mestrado me ensinariam muito mais do que políticas públicas, teorias pós-críticas ou sobre qualquer pensador da antiguidade ou da atualidade. Obrigada queridas professoras que trouxeram para sala de aula um pouco de poesia, arte, colcha de retalhos, bricolagens, parlendas, poemas, metáforas, filmes, livros, belíssimos textos, cafés e música.

Destaco a importância neste trabalho da minha orientadora Professora Dra. Raquel ALS Venera por me fazer acreditar ainda mais que viver é ter esperança. Que cada dia é um novo desafio e aprender a escrever é apenas mais um deles. Destaco também o cuidado e o carinho que as professoras Rosana Mara Koerner e Gicele Maria Cervi tiveram ao ler minha dissertação. O olhar de vocês foi imprescindível e as contribuições enriqueceram e deram novo rumo ao meu texto.

Foi no caminho das escritas que uma grande amizade nasceu, cresceu e se fortaleceu. Li certa vez que “... tem gente que tem cheiro de colo de Deus, ao lado delas a gente não acha que o amor é possível, a gente tem certeza!” Obrigada Daiana, Daiane, Dirlene e Juliana por me acolherem e partilharem comigo os melhores momentos (trabalho em equipe, viagens de estudos, cafés, pizza, vinho, casamento, fotos, poesias, filmes) e também todo aprendizado que construímos nesses dois anos, vou levá-las comigo para vida toda. Compartilhando também horas de estudo e aprendizado agradeço a meu amigo Jean Prette, pela parceria em

nosso primeiro artigo escrito em meio a muita leitura e biscoitos compartilhados na biblioteca da Univille. Arrasamos na ANPEd, valeu nosso esforço.

E quando você pensa que já aprendeu muito, você percebe que ainda está no meio do caminho. E foi pelo caminho da Educação que nos encontramos. Obrigada Alcinei da Costa Cabral por me apresentar a Escola Jandira D'Ávila, essa escola que me inspira, me enche de orgulho e me faz pensar cuidadosamente o currículo, as subjetividades docentes e juvenis. Agradeço imensamente a parceria (professores, alunos, funcionários da escola) e o carinho que tiveram por mim na elaboração do horário das aulas, construção de gráficos e tabelas, dispensa em algumas reuniões do Inovador para que eu pudesse participar das tardes de estudo na Univille e muitas palavras de incentivo e amizade pelos corredores ou sala dos professores. Obrigada Ane, Edna, Vili, Paulo, Augustinho, Baruffi, Denise, Rosane, Marilda, Joice, Marlene, Ana, Alexandre e especialmente aos professores das oficinas de teatro, Norberto Deschamps e oficina de basquete, Carlos Teixeira Filho por permitirem minhas observações e registros etnográficos, aprendi muito com as aulas de vocês, obrigada pelo respeito com a minha pesquisa.

Depois de longas horas de estudos, dentro ou fora da universidade, eu chegava em casa e tinha que estudar muito mais. Obrigada (cunhada e amiga/irmã) Célia Schitler por compartilhar seus momentos de estudos comigo, não me deixando sozinha quando toda família viajava e tínhamos que ficar lendo artigos e escrevendo nossos textos. Obrigada por dividir chás, textos, livros e até sua melhor e mais confortável cadeira no “nosso escritório”.

E, quando chegava o final de semana, eu acordava cedo para estudar e ele para trabalhar, tínhamos como companhia o sol e o barulho do mar de Barra Velha, enquanto conversávamos sobre mestrado, dissertação ou bolsa de estudo. Obrigada querido namorado Marcos André Ritzmann por me ouvir ou respeitarme silêncio de escrita.

Foram tantos momentos e tantas pessoas maravilhosas que cruzaram o meu caminho que fica difícil agradecer a todos. Então agradeço a DEUS pelo privilégio de encontrar em cada amigo uma história pra contar.

“É tempo de travessias: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre à margem de nós mesmos”.

Fernando Pessoa

RESUMO

Na intencionalidade não só de acesso, mas de permanência do jovem no Ensino Médio, o Ministério da Educação propõe aos Estados e Distrito Federal o Programa Ensino Médio Inovador (Brasil, 2009), com interesse na reestruturação curricular e no Protagonismo Juvenil. A presente dissertação aborda esse programa e está vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas na Educação, do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Esta pesquisa tem o objetivo de discutir como os processos de subjetivação juvenis estão intimamente relacionados com o currículo inovador, a partir de uma experiência etnográfica (Klinger, 2012) na EEB “Professora Jandira D’Ávila”, localizada no município de Joinville (SC), uma das escolas pioneiras na implementação do programa em Santa Catarina. Os diálogos, as brincadeiras e as observações etnográficas foram registradas em um Diário de Campo nas disciplinas esportivas e culturais. Embora todas as vozes não apareçam nesse trabalho, o termo “Revozeamentos” indica que foi a pesquisadora etnográfica que organizou as vozes ouvidas, ou rerepresentou as vozes nesta dissertação. Para pensar as subjetividades juvenis, o caminho percorrido foi o do “pensar rizomático” de Deleuze e Guattari (1995; 1997, 2000) que permitiu olhar além do que o currículo intencionalmente quis propor, provocando uma desconstrução/desterritorialização. Além dos referidos autores, destaca-se também o currículo-diferença de Paraíso (2010) para pensar o currículo por meio de suas bifurcações. A cartografia das multiplicidades de Deleuze (2006) inspirou a discussão acerca dos processos de subjetivação juvenis, possibilitando a compreensão de que a subjetividade é um trabalho de criação, que pode romper com os modos de dominação e produzir outros modos de vida. É possível destacar, entre os resultados desta pesquisa, a percepção de que os processos de subjetivação juvenis proporcionam à escola a expansão de seu território e de seu currículo.

Palavras-chave: Políticas de Currículo. Subjetividades. Etnografia. Ensino Médio Inovador.

ABSTRACT

In intention not only to permit the access, but also for the young to stay in high school, the Ministry of Education proposes to the states and the Federal District the Secondary Innovator High School Program (Brazil, 2009), with an interest in curricular restructuring and youth participation. The present research addresses this program and is linked to the line of research Public Policy in Education, in the Master of Education from the University of Joinville Region - UNIVILLE. This research aims to discuss how young subjectivation processes are closely related to the innovative curriculum from an ethnographic experience (Klinger, 2012) on the state school "Professora Jandira D'Ávila", in the city of Joinville (SC), one of the first schools to implement the program in Santa Catarina. The dialogue, the games and ethnographic observations were recorded in a diary in sports and cultural disciplines. Although all voices do not appear in this writings, the term "Revozeamentos" indicates that it was the ethnographic researcher who organized the voices heard, or restate the voices in this research. To think youth subjectivities, the road traveled was the "think rhizome" Deleuze and Guattari (1995, 1997, 2000) propose, which allow to look beyond what the curriculum intentionally wanted to propose, causing a deconstruction / dispossession. In addition to these authors, also stands out the curriculum-difference of Paraíso (2010) to consider the curriculum through their bifurcations. The mapping of multiplicities of Deleuze (2006) inspired the discussion of young subjectivation processes, enabling the realization that subjectivity is creative work, which can break the ways of domination and produce other ways of life. It is possible to highlight, among the results of this research, the perception that the young subjectivation processes provide the school to expand its territory and its curriculum.

Keywords: Curriculum Policy. Subjectivation. Ethnography. Innovative high school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização do bairro Aventureiro na cidade de Joinville	59
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Profissões dos pais dos jovens pesquisados.....	63
---	----

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Dados sobre a dissertação: Os Sentidos de Juventude nos Discursos das Políticas Públicas Curriculares para o Ensino Médio – MEC e Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.....	25
Quadro 2 - Dados sobre a dissertação: Políticas de Reestruturação Curricular no Ensino Médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador	26
Quadro 3 - Dados sobre a dissertação: O Programa Ensino Médio Inovador e sua Relação com os Dados de Fluxo Escolar	27
Quadro 4 - Dados sobre a dissertação: Escola Pública e Ensino Médio: formação da Juventude na Perspectiva dos documentos Oficiais Nacionais da Educação Básica (1996 - 2009).	30
Tabela 1 - Dados sobre as dissertações encontradas com os descritores: Subjetividades Juvenis -2011/2012.....	29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPEd**- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES**- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE** -Conselho Nacional de Educação
- DCNEM** -Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DIEB** –Diretoria de Educação Básica
- ENDIPE**- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
- E.E.B.** - Escola de Ensino Básico
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GT**- Grupo de Trabalho
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB**-Lei de Diretrizes e Bases
- MEC**- Ministério da Educação
- OPEE** -Orientação Profissional, Empregabilidade e Empreendedorismo
- PIB** – Produto Interno Bruto
- PNE** – Plano Nacional da Educação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- ProEMI** – Programa Ensino Médio Inovador
- SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SciELO**- ScientificElectronic Library Online
- SEB**-Secretaria de Educação Básica
- SEESC**- Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina
- SENAI**- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SESI** - Serviço Social da Indústria
- SISMÉDIO** - Sistema Informatizado de Gestão e Monitoramento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
- SNJ**- Secretaria Nacional da Juventude
- TCLE** -Termo de consentimento livre e esclarecido
- UFMG**- Universidade Federal de Minas Gerais
- UNESCO**- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí

UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
Um Sol Amarelo.....	18
Atravessando o Muro.....	21
E o que dizem as outras pesquisas?	24
O Campo de Investigação e o Percorso Metodológico	31
Currículo, Subjetividades e Juventudes.....	37
Disposição dos Capítulos e seus Respectiveos Temas.....	44
1 REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	46
1.1 O Protagonismo Juvenil e o Programa Ensino Médio Inovador	47
1.2 Uma Breve Trajetória do Ensino Médio no Brasil.....	49
1.3 Ensino Médio Inovador em Santa Catarina	52
2 OS JOVENS NA PESQUISA.....	57
2.1 Um bairro com “Espírito Aventureiro”	58
2.2 O locus da Pesquisa: “Escola Jandira”	60
2.3 Os Jovens no “Jandira”	62
3 O QUE SE REVELA ENQUANTO SE OBSERVA?.....	67
3.1 Corpos em Movimento.....	69
3.2 Um currículo que faz desejar	74
3.3 Em cena: O Amor está no ar.....	76
3.4 As sutilezas de Cuidar de si para cuidar do outro	79
REFLEXÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
APÊNDICES.....	98
ANEXOS	136

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Do outro lado do muro...

*Um menino caminha
E caminhando chega no muro
E ali logo em frente
A esperar pela gente
O futuro está...*

*E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo, nem piedade
Nem tem hora de chegar
Sem pedir licença
Muda a nossa vida
E depois convida
A rir ou chorar...*

*Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar
Vamos todos
Numa linda passarela
De uma aquarela
Que um dia enfim
Descolorirá...
(Aquarela – Toquinho)*

Em cada muro de escola, um futuro e uma história. E não foram poucas. A vida escolar começa muito cedo, quando estamos amadurecendo para enfrentarmos os grandes desafios que estão por vir. A separação da família, as longas horas fora de casa, a disciplina imposta pelo tempo. Tempo para falar, tempo para escrever, tempo para brincar, um tempo para tudo.

Nesse sentido, aos sete anos fui caminhando e cheguei ao meu primeiro muro escolar. “Ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está” como diz a letra da música *Aquarela*, de Toquinho¹ (1993), começo a imaginar se algo poderia ser diferente. E sempre pode.

A astronave utilizada como metáfora do futuro, eu associo ao meu mundo escolar, todas as mudanças enfrentadas do ensino fundamental ao médio. E não vejo sentido em relacionar minhas histórias à educação sem começar pelas ESCOLAS.

¹Antônio Pecci Filho – cantor, compositor e violonista brasileiro.

A primeira vez que “embarquei nessa astronave” foi quando entrei na 1ª série². Tudo transcorreu perfeitamente bem, a primeira professora, os primeiros livros, os inúmeros amigos, enfim, a primeira experiência concluída. No final do ano letivo fui aprovada para a 2ª série e precisei mudar de escola.

Toda vez que eu entrava nessa astronave pouco tempo depois já era hora de mudar... “sem pedir licença muda nossa vida e depois convida a rir ou chorar...” E assim, quantas amizades conquistadas foram separadas, sempre no afã das promessas dos reencontros, num mundo onde a tecnologia digital não era nem sequer sonhada como aproximação entre as pessoas distantes.

Novo recomeço, nova astronave, nova estrada, “sem conhecer ou ver o que virá”. Essas mudanças aconteceram nas seguintes séries, 1ª, 2ª, 6ª e 8ª série do ginásio (atual ensino fundamental) e também durante todo o 2º grau (Ensino Médio).

O contexto das mudanças foram os mais variados, escolas públicas e particulares se alternavam de acordo com a situação financeira da família em cada época.

Cada escola, uma história. Um novo mundo. Um recomeço.

Em cada escola eu tinha que conquistar novos amigos, me aproximar, deixar minha marca, dizer quem eu sou. E quem eu sou?

Historicamente, não há esse dia em que o indivíduo lança seu grito de independência e proclama: de hoje em diante serei eu mesmo, simplesmente porque esse eu mesmo não existe, a não ser como modalidade histórica de fabricação que pode dar conta de definir, não o que é, mas como se constitui o si mesmo. (SOUZA, 2003, p.39)

Hoje percebo que foram esses caminhos percorridos em meu cotidiano escolar que me encorajaram a pensar educação sem um método previamente a seguir, mas sempre com um olhar de curiosidade para os saberes produzidos, buscando inspiração na minha trajetória como estudante e em outras já percorridas.

A partir da perspectiva “deleuze-guattariana³”, como criadora de conceitos com novas potências de pensar, comecei a pensar a vida como um rizoma, que

²Série era o termo utilizado até o ano de 2005. A partir de 2006, a terminologia passou a ser “anos” e não mais “séries”, com a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que alterou a redação de artigos da LDBEN 9394/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (MENSLIN, 2012).

³ Emprestei a expressão deleuze-guattariana usada por Roberta Romagnoli (2009) no artigo “A cartografia e a relação pesquisa e vida”.

segundo Romagnoli (2009, p.172), “pode ser percorrida em diversas direções, sendo reinventada em cada viagem e por cada um que a percorre.”

Essa menina que precisava muito mais conquistar que ser conquistada, que sempre se apresentava com um sorriso e que não tinha medo de ir à luta “*porque nessa estrada, não se sabe ao certo onde vai dar*” saiu da infância, entrou na adolescência, cresceu e tornou-se jovem, quiçá para sempre, porque talvez seja o que ela queira.

Se a juventude é prolongada podemos pensar a adolescência como um estar no mundo que, em grande medida, incomoda a nossa cultura. Ela tenciona a vida adulta, ela figura transgressão, é dissonante, descontínua e não responde as expectativas que os adultos fazem daquela fase da vida. (VENERA, 2009, p.71)

Um Sol Amarelo

“Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu”

Quando entrei na universidade eu quis mudar, precisava ampliar meus horizontes, expandir minhas amizades, criar novos vínculos, enfim, conhecer “coisas”. Aqui talvez eu tenha entendido o sentido de alteridade, tentando romper com as representações, querendo conhecer o outro e sabendo que o Outro são todas as pessoas, todas as coisas, plantas, animais, todas as relações.

Assim, fui para a Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, no município de Itajaí (SC), morando com amigas, à beira da praia em Balneário Camboriú. Meu primeiro curso foi Estudos Sociais, complementando depois com História (licenciatura plena), concluído no ano 2000.

Hora de voltar para casa em Joinville e começar a trabalhar, conhecer novas Escolas e embarcar em mais uma “astronave”.

Ser jovem e trabalhar com jovens pode ser uma relação conflituosa, divertida, fácil, difícil, desafiadora, empolgante ou todas as opções. E realmente foi.

Em meu primeiro ano como professora, eu trabalhava todas as manhãs, algumas tardes e quase todas as noites, ou seja, eu não tinha muito tempo para analisar se eu estava preparada para enfrentar tantas turmas ou não, eu apenas ia à escola. Não, não foi fácil, foi um grande desafio e ainda bem que existe o outro dia,

o outro olhar, o outro. Superado o primeiro ano de trabalho, hora de mudar de escola, conhecer novos alunos, seguir em frente na profissão que escolhi.

Dessa vez, meus alunos eram menores, estudantes do ensino fundamental, sendo que a maioria das turmas era de 5ª e 6ª série. Acredito ter sido um ano bem decisivo, me sentia um pouco mais confiante e envolvida com os projetos escolares. Quando encerrou o ano letivo de 1999, eu não queria mais sair desse espaço escolar, eu havia me identificado com os alunos, com a comunidade e com o perfil da escola, mas precisei mudar.

O bairro para onde eu iria dessa vez ficava a 25 km da minha casa, era um tempo enorme dentro de um ônibus lotado, muitos desvios, ruas esburacadas, BR 101; enfim, parecia que eu estava dando a volta ao mundo para chegar à escola. Nas primeiras semanas eu ia e voltava chorando. Nos primeiros meses eu sentia muita falta da outra escola e principalmente dos outros alunos. Foi um processo lento de adaptação. No ano seguinte, eu tive a opção de mudança, podia escolher entre ir ou ficar neste mesmo local de trabalho. E eu resolvi ficar, algo dentro de mim havia mudado. A simplicidade dos alunos que moravam fora do centro urbano, dos quais muitos nem sequer conheciam o centro da cidade, foi me conquistando. Foi nesse período confortável em que eu já havia me adaptado que aconteceu o Concurso do Magistério Público Estadual. Era a oportunidade de efetivação e de ter uma escola para chamar de minha.

Foram numeráveis as opções de vagas e eu podia escolher, pois fui aprovada em 3º lugar. Havia escolas bem próximas à minha casa, mas escolhi a mais longe, a menos provável em uma efetivação, o que nas palavras de Sartre (1987, p. 67) entendo como uma grande responsabilidade:

Quando dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é apenas responsável por sua estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens. [...] a nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela engaja a humanidade inteira.

Essa foi com certeza a escola que me fez tão apaixonada por “ser professora” e que me fez acreditar nessa juventude que mais nos ensina do que muitas vezes com a gente aprende. Foram 11 anos de troca, de aprendizagem mútua, de verdadeiras amizades, de carinho pela comunidade, de vivências partilhadas, de um amor completo pelo ser humano.

Busco na poesia de Rubem Alves, definição para esse sentimento:

Continuo a viver no mundo mágico da minha infância. As plantas são minhas companheiras e amam a doçura da vida tanto quanto nós. Não sei se isso é verdade. Mas sei que é belo... E também a vida fica mais bonita; pensar que não estamos sozinhos, que não somos os únicos seres que importam, que este mundo maravilhoso que vivemos é misterioso, todas as coisas vivas ligadas umas às outras, partes de um mesmo corpo. O meu corpo não termina na minha pele. Ele se estende pelo espaço sem fim. (ALVES, 2014, p.10)

As oportunidades estão nos cercando o tempo todo e cabe a nós aproveitá-las ou não e saber o momento certo para essa virada exige o mínimo de coragem.

Chegou a hora de sair de sala de aula e conhecer o lado administrativo de uma escola. Aceitei o convite para ser assessora de direção em uma escola bem próxima da minha casa. Foram sete meses de experiência e nenhuma realização profissional, eu sentia falta dos alunos, dos colegas, do companheirismo e da cumplicidade que eu havia construído com os anos de trabalho em minha outra escola. Encerrado o ano letivo, resolvi voltar para o conforto do meu antigo “lar”, voltei para minha escola distante. Porém, em uma semana de trabalho, recebi mais uma oportunidade de direção escolar (assessoria), em outra escola, dessa vez com um perfil bem diferente. Era uma escola de **Ensino Médio Inovador** e eu iria coordenar professores e alunos desse Programa Federal do qual eu nunca tinha ouvido falar.

As inquietações começaram a aparecer. Como o ensino pode ser inovador? Se levar em consideração o sentido etimológico da palavra ensinar, que vem do latim *in+signare*, e significa por marcas ou sinais, posso então colocar signos, marcar o estudante de maneira inovadora? Outra questão que me chamou atenção foi a proposta de um currículo diferenciado. Uma aposta para superar a dualidade entre o ensino propedêutico e a preparação do estudante para o mundo do trabalho superando a fragmentação do conhecimento.

O aumento da carga horária em 600 horas implantadas de forma gradativa, totalizando três mil horas no final do 3º ano letivo, propõe que o aluno permaneça mais tempo na escola, ou seja, aulas no período matutino e vespertino (duas vezes na semana) incluindo atividades de lazer na hora do almoço. As atividades desenvolvidas devem incluir produção artística, oficinas de esporte e cultura, atividades complementares e de reforço da aprendizagem, atividades teórico-

práticas apoiadas em laboratórios de ciências e matemática além do foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilares para todas as disciplinas.

Os aportes financeiros que possibilitam viagens de estudos, aquisição de materiais didáticos, esportivos e de laboratórios também despertaram meu interesse, afinal são tantos projetos que desejamos desenvolver em nossas aulas e muitas vezes se tornam inviáveis por falta de verbas. O estímulo à atividade docente, com tempo efetivo para as atividades de planejamento pedagógico individual ou coletivo me instigou ainda mais a conhecer o Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI.

Embora todos esses recursos não signifiquem inovação na aprendizagem, mudar ou inovar vai além de permanecer um tempo maior na escola ou oferecer aulas de dança e violão, esse foi meu ponto de partida. Foi movida por essa potência de pensar novas perspectivas de leitura e ações na educação que aceitei o desafio e entrei para a E.E.B. Professora Jandira D' Ávila, um divisor de águas na minha carreira profissional e crescimento pessoal. Localizada no bairro Aventureiro, o mais populoso de Joinville, com 34.910 habitantes (segundo dados do IBGE - censo de 2010) o bairro é o 2º colocado em número de jovens no município com 7.917 habitantes, onde os moradores apresentam uma renda média per capita de 1,41 salários mínimos.

A minha identificação profissional com o diretor geral da escola foi imediata, fui seduzida pela organização e projetos lá desenvolvidos. Mas o que me conquistou mesmo foram os alunos. Assim, segundo Corti (2014, p.327)

Quando o aluno constrói sentido em face do conhecimento escolar, o ofício de professor também se preenche de significado: surge uma sensação agradável, um sentimento de realização. Isso ocorre porque ofício de ser aluno e o de ser professor são interdependentes, eles se conformam por meio de relações de **R E C I P R O C I D A D E** não se constituem isoladamente um no outro. Os alunos afetam o professor e a ação desse afeta aqueles. Na balança de poder que se estabelece entre eles, qualquer modificação num dos lados gera mudança no outro. [grifo da autora]

Atravessando o Muro

“Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida”

Totalmente envolvida com a escola, alunos, professores e comunidade, trabalhei como assessora de direção por três anos, quando decidi: “quero essa escola pra mim”. Reduzi minha carga horária de 40h para 20h semanais, pedi minha remoção da escola em que trabalhei por 11 anos, solicitei exoneração do cargo de assessora de direção para voltar para a sala de aula e me efetivar como professora na EEB “Professora Jandira D’Ávila”. Inspirada pelas mudanças profissionais me inscrevi no processo seletivo do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

O ano de 2014 iniciou com todas essas mudanças concretizadas, em sala de aula como professora todas as manhãs e em sala de aula como aluna do Mestrado todas as tardes. Uma combinação perfeita que me fez completa, aprender e ensinar. E é com essa “Aquarela” que vamos pintando nosso mundo tão subjetivo, que não vê o homem e a natureza como dois pólos opostos que estão em conflito, mas com capacidade de modificar, criar outros mundos possíveis, *“que um dia enfim... descolorirá”*.

Ingressante no mestrado, já com um desejo de pesquisar o Ensino Médio Inovador, além das disciplinas curriculares, passei a integrar o GP – Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas, na linha “Cultura, Juventudes e Produção de Subjetividades”, especialmente no campo das políticas curriculares. O grupo traçou um caminho desde 2011, de análise dos discursos educacionais e culturais destinados às juventudes.

Nesse encontro, motivada pela minha experiência profissional, surgiu a escolha da temática dessa pesquisa: discutir como os processos de subjetivação juvenil se relacionam com as práticas escolares de Cultura e Esporte no currículo do Ensino Médio Inovador na EEB “Professora Jandira D’Ávila”.

Esse tema percorreu muitos movimentos, não buscando respostas, pois não interessa aqui o que vamos responder, mas as problematizações que vão conduzir nossas investigações. Na intenção de investigar e olhar a educação com outras lentes que me possibilitem enxergar outros modos de ensinar e novas possibilidades de aprender optei pelas teorias pós-críticas para ressignificar o que está posto pelo currículo, registrando novas possibilidades.

A autora Marlucy Aves Paraíso (2014) apresenta premissas e pressupostos ao desenvolver suas pesquisas pós-críticas em educação. Algumas delas foram

fundamentais para mostrar o que é preciso levar em consideração numa trajetória de pesquisa:

Temos como premissa, em primeiro lugar, que esse nosso tempo vive mudanças significativas na educação, porque mudaram as condições sociais, as relações sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. [...] mudaram as formas como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos e dizemos o mundo. Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os “outros” e mudamos nós. (PARAÍSO, 2014, p.29)

Em segundo lugar, Paraíso (2014), alerta que “educamos e pesquisamos em tempos diferentes. Tempo que gostamos de chamar de ‘pós-moderno’, porque ele produz descontinuidade das crias, criações e criaturas da modernidade”. (PARAÍSO, 2014, p.29).

Não pretendo com a pesquisa subverter os discursos dominantes de currículo ou sujeito, mas repensar as noções que temos desses conceitos. Para pensar as práticas escolares de Esporte e Cultura no currículo do Ensino Médio Inovador tive de provocar uma desconstrução/desterritorialização para mostrar o que pode um currículo dentro das suas possibilidades. Ou seja, captar as subjetividades que não são consideradas ou percebidas a partir das vivências individuais ou coletivas.

Segundo Paraíso (2014, p.27) “a desconstrução usada por Jacques Derrida, apesar de sua insistência em ressaltar que não é um método, também nos oferece modos de problematizar os textos e as estratégias para desconstruí-los e analisá-los.” Nesse sentido, a partir de autores como Deleuze e Guattari, podemos usar seus modos de interrogar como estratégias “para explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações que nela estabelecemos”, como sugere Paraíso (2014, p. 29).

O currículo oficial, apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) e oferecido como “piloto” para inspirar novos currículos seguidos pelas escolas de Ensino Médio do país, se caracteriza pela fragmentação das disciplinas a fim de atender o modelo de educação disciplinar dominante. Desterritorializar esse currículo implica em compreender que o conceito de território se relaciona ao de dominação, e que no campo educacional essa discussão envolve também os espaços escolares.

Deleuze e Guattari (1992) esclarecem que o conceito não é algo nunca visto antes, mas o resultado da formação de conceitos já definidos com a possibilidade de serem redefinidos. O que o Programa Ensino Médio Inovador chama de culturano é algo inovador, pois em todo tempo falamos de cultura em sala de aula. Assim como nas aulas de educação física os alunos também praticam esporte. O que pretendo perceber nesse currículo são as novas possibilidades de discutir o esporte e a cultura. Não como algo novo, que nunca foi dito, tampouco abandonar as disciplinas oficiais, mas considerar os saberes.

A escola deve imitar o nômade e revalorizar a territorialidade do *sócius*, da identidade que é formada a partir do meio circundante. O nômade cria e recria territórios. A escola deve criar e recriar currículos-territórios que possam ir na contramão da territorialidade imposta pelo Estado. [...] O currículo é o devir que se anuncia, é o mapa da educação que é formado e muda a partir de iniciativas coletivas que se rompem e se espalham, polarizando novas práticas, novos caminhos. (DINIZ, COSTA, DINIZ, 2011, p. 326).

Pretendo pensar o currículo rizomaticamente, apropriando-me da expressão que Deleuze utiliza para defender a ideia de que não há um só percurso para o estudante seguir, mas conexões, fluxos heterogêneos, deslocamentos e dobras que operam para pensar a educação como um movimento de aprendizagem.

E o que dizem as outras pesquisas?

Esta pesquisa dialoga com a dissertação de mestrado de Eliene de Jesus Figueiredo Souto Meyer, intitulada “Os Sentidos de Juventude nos Discursos das Políticas Públicas Curriculares para o Ensino Médio – MEC e Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina”, defendida em 2014 e construída no mesmo grupo de pesquisa em que me inseri no Mestrado em Educação.

O quadro a seguir traz os principais dados sobre a dissertação de Meyer (2014):

Quadro 1 - Dados sobre a dissertação: Os Sentidos de Juventude nos Discursos das Políticas Públicas Curriculares para o Ensino Médio – MEC e Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

Título	“Os Sentidos de Juventude nos Discursos das Políticas Públicas Curriculares para o Ensino Médio – MEC e Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina”
Autor(a)	Eliene de Jesus Figueiredo Souto Meyer
Orientador(a)	Dra Raquel ALS Venera
Tipo	Dissertação
Ano de defesa	2014
Objetivo geral	Analisar os sentidos de juventude contidos nos discursos, em particular de textos curriculares do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) proposto pelo Ministério da Educação (MEC) e implementado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SEESC). Essa análise recorta os seguintes documentos: Programa: Ensino Médio Inovador Documento Orientador (2009); Novas Perspectivas para o Cotidiano Escolar: Ensino Médio Integral (2011); Parecer CNE/CP n. 11/2009; e Protótipo Curricular de Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo/UNESCO.
Aportes teóricos	Escosteguy (2006), Johnson (2006), Orlandi (1999), Moreira e Silva (2011), Dallabrida (2006)
Metodologia	Abordagem qualitativa, bibliográfica documental com fundamentação na Análise do Discurso.
Sujeitos de pesquisa	Pesquisa documental
Principais resultados	Esta pesquisa mostrou que as políticas de currículo constroem sentidos de juventude que não estão explícitos, mas que norteiam as políticas e evocam lugares de sujeitos tanto para professores quanto para os próprios jovens. Jovens anunciados como sujeitos que precisam ser emancipados e inseridos no mundo adulto, capturados pela tecnologia, concebidos como potenciais empreendedores. Alguém que não se consegue significar.

Fonte: Banco de dissertações do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. Disponível em: <<http://www.univille.edu>> Acesso em: 10 mar.2015.

Essa pesquisa analisou os discursos sobre juventudes, na política do ProEMI, tanto proposta pelo MEC quanto o projeto do estado de Santa Catarina, capturando três sentidos de juventude. O **primeiro sentido de Juventude** seria o da emancipação do jovem, a proposta curricular entende que a juventude é constituída de sujeitos passivos à emancipação, à superação de um estado. O **segundo sentido** diz respeito ao sentido de jovem como um sujeito que precisa ser seduzido, uma vez que imerso no mundo tecnológico e a escola pode lhe parecer pouco

atraente. Dessa feita, para conquistá-lo o professor deve estar munido de recursos tecnológicos. O **terceiro sentido de Juventude** anuncia a necessidade de pesquisar sobre esse jovem, pois seria ele uma incógnita que ainda não consegue ser significado pelo mundo adulto.

Nesse sentido, esta dissertação nasce como um desdobramento desse primeiro trabalho do GP e igualmente herda algumas escolhas epistemológicas do grupo. Por exemplo, a opção de trabalhar o conceito Juventudes, no plural, em consonância também aos trabalhos⁴ de Houlou (2012), Aviz (2013), Leutprecht (2013), Andrade (2014) e Meyer (2014). Nas palavras de Venera (2009, p. 76), estudadas pelo grupo de pesquisa, “não é possível mais falar em juventude, mas juventudes. Sempre múltiplas”.

Sendo este estudo realizado *in locu*, além da pesquisa do próprio GP, procurei estudar o documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador, produzido pelo MEC em 2009. Busquei também averiguar o quanto essa temática vem sendo investigada nas produções acadêmicas a partir da implementação do programa pela Portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009⁵. Portanto, este trabalho recorta as produções do ano seguinte da implementação do programa no país (2010) até o ano de 2014. Outras pesquisas foram localizadas e embora não tenham sido publicadas no banco de teses e dissertações da CAPES, foram compartilhadas por outros mestrados que pesquisam o programa.

A leitura da pesquisa bibliográfica de Vanessa Campos de Lara Jakimiu (2014), sobre a reestruturação curricular no ensino médio com análise do Programa Ensino Médio Inovador, trouxe luz à discussão sobre os possíveis delineamentos curriculares no ensino médio do país. O quadro abaixo traz alguns dados sobre a dissertação de Jakimiu (2014):

Quadro 2 - Dados sobre a dissertação: Políticas de Reestruturação Curricular no Ensino Médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador

Título	Políticas de reestruturação curricular no ensino médio: uma análise do programa ensino médio inovador
Autor(a)	Vanessa Campos de Lara Jakimiu
Orientador(a)	Dra. Monica Ribeiro da Silva

⁴Trata-se das dissertações de Mestrado. Estes trabalhos já concluídos podem ser acessados em: <http://community.UNIVILLE.edu.br/mestrado_ed/dissertacoes/index/439332> e <<http://community.UNIVILLE.edu.br/mestradopcs/producoes/dissertacoes-mpcs/index/337112>>. Acesso em: 10 mar.2015.

⁵ Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br>> Acesso em: 10mar. 2015.

Instituição	Universidade Federal do Paraná
Tipo	Dissertação
Ano de defesa	2014
Objetivo geral	Investigar o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e seus possíveis desdobramentos com relação à possibilidade de produzir novos contornos e delineamentos curriculares no Ensino Médio.
Aportes Teóricos	Saviani 2006, Krawczk (2009, 2011), Cury (2008), Silva (2009).
Metodologia	Pesquisa qualitativa, bibliográfica documental
Resultados esperados	Que o ProEMI articule-se a outros programas e ações consolidando uma política para a última etapa da educação básica, que articule mudanças nas lógicas de organização do conhecimento escolar, nos tempos e espaços pedagógico-curriculares, na formação inicial e continuada de professores e nas condições materiais das escolas.

Fonte: Google Acadêmico. Acesso em: 27 fev. 2015.

A segunda pesquisa partilhada, também defendida em 2014, de Vivian Isleb (Universidade Federal do Paraná), investigou os dados do fluxo escolar (reprovação e abandono) sem o Programa Ensino Médio Inovador e que fizeram adesão em 2009, nos 17 estados brasileiros e no Distrito Federal e em que medida o programa pode contribuir com este movimento.

O quadro 3 sintetiza as principais informações sobre o estudo desenvolvido.

Quadro 3 - Dados sobre a dissertação: O Programa Ensino Médio Inovador e sua Relação com os Dados de Fluxo Escolar

Título	O programa ensino médio inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar
Autor(a)	Vivian Isleb
Orientador(a)	Dr ^a . Monica Ribeiro da Silva
Instituição	Universidade Federal do Paraná
Tipo	Dissertação
Ano de defesa	2014
Objetivo geral	Monitorar os resultados do abandono e da reprovação escolar e averiguar em que medida o ProEMI pode contribuir para o movimento destas taxas bem como se este movimento sinaliza alguma tendência para o cenário nacional. Para isso, investigaram-se os dados de fluxo escolar (reprovação e abandono) das escolas estaduais sem o Programa e do conjunto de escolas com o ProEMI (339), que fizeram adesão em 2009, distribuídas em 17 estados e no Distrito Federal.

Aportes teóricos	Kuenzer (2010), Ramos (2004, 2011), Moura (2010), Saviani (2007), Frigotto e Ciavatta (2011).
Metodologia	Pesquisa qualitativa, bibliográfica documental.
Resultados esperados	Espera-se que o levantamento e as análises dos dados apresentados neste trabalho possam contribuir para o aperfeiçoamento desta política que está em fase de implementação e ampliação gradativa bem como para a continuidade de estudos que tenham o mesmo objeto de pesquisa.

Fonte: Pesquisa partilhada pelo mestrando Alcinei da Costa Cabral que pesquisa “As Condições de Trabalho dos Professores do Programa Ensino Médio Inovador” no programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE.

Para corroborar o exposto pelas autoras Meyer (2014), Jakimiu (2014) e Isleb (2014), realizei um balanço das produções no banco de teses e dissertações da CAPES, com as expressões exatas (descritores) “Ensino Médio Inovador”, “Juventude e Ensino Médio”, “Subjetividades Juvenis”, “Currículo e Ensino Médio”.

Com o descritor específico Ensino Médio Inovador, nenhum registro foi encontrado. Com as palavras Subjetividades Juvenis sete dissertações foram encontradas. A primeira dissertação que me chamou atenção foi de Risk, defendida em 2012 na Universidade de São Paulo, por se tratar de uma pesquisa com abordagem etnográfica, que observa um grupo de jovens que se apropria de ambientes na cidade de Goiânia para encontros com seus companheiros e amigos considerando seus trânsitos entre um parque público, uma boate e os bairros onde residem. Risk (2012) investe na discussão sobre os domínios público e privado tendo em vista os referenciais da antropologia urbana para pensar a emergência de espaços públicos para encontro e convivência em um processo que aponta a uma crescente visibilização da homossexualidade na esfera pública.

Embora minha pesquisa tenha um foco bem diferente, o modo como o pesquisador se inseriu entre os jovens e registrou não só o comportamento, mas também os processos de mudança nas condições de encontro de pessoas no espaço urbano me trouxeram pistas para iniciar o trabalho etnográfico.

Destaco também a dissertação de Lopes (2011) sobre os “Processos de Subjetivação dos Jovens Católicos: Cartografia de uma Comunidade Paroquial”, defendida na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Nessa pesquisa o autor traz o processo de produção de subjetividades “como uma onda, uma dobra, uma linha que corre”. Através dos autores Deleuze, Foucault, Guattari e Rolnik, o pesquisador vai dialogando com as subjetividades dos jovens católicos da Paróquia Santa Teresinha

de Lisieux e utiliza a cartografia como processo metodológico para “desemaranhar as linhas de força do estabelecido”, conforme Deleuze (1992). Observa-se que a subjetividade se dá a partir de algo estabelecido, proposto, linhas rígidas, mas que, agenciadas pelos jovens tornam-se outra coisa. Entre a rigidez do estabelecido e os emaranhados de forças do mundo vivido essas subjetividades se processam. Essa ideia pode me oferecer pistas para as análises dos dados dessa pesquisa.

A leitura dos demais trabalhos (SILVA, 2012; COSTA, 2011; ALVES, 2011 e FRANCO, 2012) não apresentam identificação com a minha proposta de pesquisa. A tabela 1 apresenta o número de pesquisas encontradas com os descritores empregados.

Tabela 1 - Dados sobre as dissertações encontradas com os descritores: Subjetividades Juvenis -2011/2012.

Título	Autor (a)	Instituição	Tipo	Ano de Defesa
Processos de subjetivação dos jovens católicos: cartografia de uma comunidade paroquial	Alexsander Cordeiro Lopes	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Dissertação	2011
Cartografias da aprendizagem em rede: rastros das dinâmicas comunicacionais do visualizar 11, medialabprado	Zabel Cristina Goudart da Silva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Tese	2012
O cara tem que ser. Se num for, já era!: construção de identidades juvenis em situação de tráfico de drogas	Marcondes Brito da Costa	Fundação Universidade Federal do Piauí	Dissertação	2011
Minha vida é uma tela aberta: diários de jovens no youtube	Nilza Gonzaga Alves	Universidade Federal Fluminense	Dissertação	2011
Jovens do sexo masculino de famílias de camadas populares: sociabilidade, identidade, subjetividade, masculinidade	Eduardo NameRisk	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	Dissertação	2012
Cartografias do diário do Pará: um estudo genealógico do acontecimento homicídio contra jovens em um jornal impresso	Ana Carolina Farias Franco	Universidade Federal do Pará	Dissertação	2012
Eles botam o bloco na rua! Uma etnografia em espaços de sociabilidades juvenis	Marcelo de Paula Pereira Perilo	Universidade Federal de Goiás	Dissertação	2012

Fonte: Banco de Teses da CAPES. Acesso em: 15 mar. 2015.

Com as expressões “currículo e ensino médio”, a multiplicidade de enfoques é grande, abrangendo todas as disciplinas: filosofia, química, história, educação física,

letramento, currículo para Jovens e adultos. Grande parte desses estudos tem sua especificidade longe do alcance de relevância dessa pesquisa.

Com os descritores “juventude e ensino médio” foram encontrados 62 registros, dos quais apenas três foram lidos na íntegra por tratarem da relação direta do jovem com o ensino médio. Porém, apenas uma dissertação intitulada “Escola Pública e Ensino Médio: Formação da Juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da Educação Básica (1996 – 2009)”, de autoria de Flora Maria Athayde Costa, defendida na UNICAMP em 2011, cita o Programa Ensino Médio Inovador e faz uma análise político – educacional e formação escolarizada da juventude e adolescência no Ensino Médio público no recorte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 a 2009 com o Programa Ensino Médio Inovador.

Quadro 4 - Dados sobre a dissertação: Escola Pública e Ensino Médio: formação da Juventude na Perspectiva dos documentos Oficiais Nacionais da Educação Básica (1996 - 2009).

Título	Escola pública e ensino médio: formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica (1996 - 2009)
Autor(a)	Flora Maria Athayde Costa
Orientador(a)	Dr. Silvio Ancizar Sanches Gamboa
Instituição	Universidade de Campinas
Tipo	Dissertação
Ano de defesa	2011
Objetivo geral	Identificar as concepções de juventude e adolescência nos documentos oficiais da educação, considerando-se as mudanças curriculares, aprovação das novas diretrizes curriculares e a complexidade dos problemas de formação humanística perante os deslocamentos curriculares e conflitos políticos-pedagógicos nas gestões e práticas educativas.
Aportes teóricos	Boaventura Santos (2001,2010), Arendt (2009), Harvey (2010), Cunha (2005), Teixeira (1962), Freire (2007), Gamboa (2006), Saviani (2005), Adorno (2006), Freitag (2007) Ghiraldelli Jr. (2006).
Metodologia	Abordagem qualitativa; pesquisa bibliográfica documental.
Resultados esperados	Espera-se a implementação de políticas públicas objetivando a superação dos desafios com a qualidade da educação nas gestões administrativo-pedagógicas e a formação humanística da juventude.

Fonte: Banco de Teses da CAPES. Acesso em: 05 mar. 2015.

Para prosseguir o balanço das produções realizadas a partir de 2010, busquei no site da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, expressões como “Juventude e Ensino Médio”. Porém, não foram encontrados trabalhos publicados, como também não há registro de publicações sobre o Ensino Médio Inovador.

A ANPEd Sul também entrou no recorte de buscas por pesquisas pois continuo investigando e atenta às publicações mais recentes.

Na IX ANPEd – SUL (2012) a temática Ensino Médio não é discutida especificamente em nenhum GT (Grupo de Trabalho), mas na X ANPEd – SUL (2014), em Florianópolis, o tema Ensino Médio é o título do Eixo 2, em que foram apresentados 04 trabalhos sobre o Programa Ensino Médio Inovador. Um dos trabalhos inclusive aborda “o redesenho curricular: pontos e contrapontos”, abordando os preceitos legais que orientam a organização do currículo do Ensino Médio na atualidade. Destaco também o trabalho de Marcia Fernandes Rosa Neu, da Universidade do Sul de Santa Catarina, abordando as escolas de Ensino Médio Inovador na microrregião de Tubarão – SC, em que o currículo é percebido como construção sócio-histórica, partindo do pressuposto em que a participação é fundamental para valorização da cultura da comunidade escolar para que ações inovadoras aconteçam.

Vale ressaltar a importância da leitura do livro “Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo” (2014), organizado por Carrano (coordenador do Grupo de Pesquisa Observatório da Juventude da UFMG), Dayrell e Maia que traz algumas discussões pertinentes nessa pesquisa. O livro está dividido em três seções: Seção 1 – O Ensino Médio no Brasil; Seção 2 – Juventude e escola e Seção 3 – Juventude, escolas e seus currículos, articulando ideias sobre o direito a ser jovem.

O Campo de Investigação e o Percurso Metodológico

Ao eleger como procedimento metodológico a abordagem etnográfica, de cunho qualitativo, iniciei o processo de “desabituar o olhar acostumado” fazendo a leitura do livro **Ensaio sobre a Cegueira**, de José Saramago (1995). Ainda que se trate de uma obra da literatura, sua densidade me causou impacto e também me

encheu de coragem para aceitar todas as variáveis que venham a aparecer na proximidade com os sujeitos da pesquisa:

Ninguém fez perguntas, o médico só disse, Se eu voltar a ter olhos, olharei verdadeiramente os olhos dos outros, como se estivesse a ver-lhes a alma. A alma, perguntou o velho da venda preta, Ou o espírito, o nome pouco importa, foi então que, surpreendentemente, se tivermos em conta que se trata de pessoa que não passou por estudos adiantados, a rapariga dos óculos escuros disse, Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos. (SARAMAGO, 1995, p.262)

A etnografia, conhecida também por naturalística ou naturalista por estudar as pessoas, os eventos e as situações em suas manifestações naturais, foi bastante utilizada pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Franz Boas e Bronislaw Malinowski abriram caminhos na antropologia defendendo a ideia de que cada grupo social possuía uma história singular, dentro da sua cultura, que era preciso entendê-la.

Boas (1943) rompeu com a corrente evolucionista e inaugurou uma nova corrente de pensamento sobre o fazer antropológico: “o fazer científico antropológico passa a ser entendido também como história cultural e o ‘trabalho de campo’ ganha importância nas pesquisas que pretendiam conhecer a cultura do outro ou de si próprio” (MATTOS, 2011, p.27).

Malinowski (1922), antropólogo que desenvolveu sua pesquisa no campo e não no laboratório, defendeu que através da observação participante é que o pesquisador conheceria o outro com profundidade e assim superaria aos pressupostos do evolucionismo e do etnocentrismo tão difundidos na Europa até o século XIX.

Para isso, a etnografia deveria ser uma pesquisa intensiva, de longa duração: o etnógrafo precisaria viver no local, aprender a língua nativa, e, sobretudo aprender a vida cotidiana. O pesquisador deveria dar conta da totalidade da vida da tribo observada, a partir da constituição da sociedade, da vida real e do espírito do nativo. (MATTOS, 2011, p. 28)

O antropólogo Clifford Geertz (1997) “passou a tratar a cultura como um texto, uma rede de significados elaborados socialmente pelos indivíduos, e sua interpretação, como ofício da antropologia” (KLEIN & DAMICO, 2014, p.68). Para Geertz (1989), a etnografia é uma descrição densa que permite distinguir um tique

nervoso de uma piscadela e consiste em perceber as particularidades, através dos seguintes comentários: “ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis (...) ela é microscópica” (GEERTZ, 1989, p. 31).

Diana Klinger (2012) aponta que a etnografia passou por autocrítica no século XX permitindo ao pesquisador “oferecer uma interpretação sobre o outro que não o mostre a si próprio como uma construção subjetiva” (KLINGER, 2012, p. 74).

O livro “O ensaio sobre a Cegueira” de Saramago me inspirou a refletir sobre os caminhos percorridos, verdades absolutas, opiniões formadas, julgamentos pré – estabelecidos para mergulhar na subjetividade, na construção de um novo sentido. Dessa forma, a ênfase da pesquisa esteve no processo, nas descobertas e não apenas nos resultados finais.

Cabe aqui destacar que optei por escrever a dissertação em primeira pessoa do singular, mesmo sendo uma produção ampla e que a orientadora infira diretamente na escrita do trabalho. Muitos são os autores que participam tanto como inspiração, quanto como fundamento para as análises. Dessa feita, considere que ao observar os estudantes estarei registrando também minhas impressões.

O primeiro passo para a realização da pesquisa iniciou em 2014 com a escolha da Escola Professora Jandira D’Ávila como *locus* para observação dos jovens. Como sou professora da escola, minha presença é constante no campo, conheço o trabalho realizado pelos professores das oficinas de teatro e basquete e percebo a confiança com que realizam o trabalho, observo o interesse dos alunos e acredito nos resultados que são demonstrados através de participações em jogos e festivais.

Conversei com os professores das oficinas e com o gestor da escola para que pudessem compreender minha pesquisa e autorizar minha participação nas aulas, já que este é um pré-requisito para o encaminhamento do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética, encaminhado em julho de 2014 (Anexo A).

No Brasil, toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa, de acordo com a Resolução CNS 196/96. Tal resolução considera pesquisas envolvendo seres humanos, as realizadas em qualquer área do conhecimento e que, de modo direto ou indireto,

envolvam indivíduos ou coletividades, em sua totalidade ou partes, incluindo o manejo de informações e materiais.

Para qualquer tipo de pesquisa com seres humanos, nos termos da resolução em questão, é necessária a obtenção de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) junto aos participantes ou seus representantes legais. Este documento informa aos participantes as características da pesquisa. O principal objetivo deste documento é a manifestação livre e informada da pessoa convidada a participar da pesquisa, quanto à sua participação.

No decorrer das observações não só os sujeitos foram registrados, mas de alguma maneira um novo eu foi se construindo e se revelando: “[...] não era uma trivial coleta de dados, mas o etnógrafo também resulta modificado por ela, de maneira que cada versão do outro é também uma construção do eu” (KLINGER, 2012, p.72).

Na intencionalidade de uma nova organização curricular, oProEMI, em sua implantação na EEB Prof. Jandira D’Ávila no ano de 2010, provocou mudanças significativas na organização do espaço escolar, como biblioteca, salas de aula, auditório, palco e pátio. Essas mudanças visam atender a participação dos estudantes nas oficinas de cultura e esporte, uma aposta de inovação do currículo sugerido pelo documento de Santa Catarina, “Novas Perspectivas para o Cotidiano Escolar: Ensino Médio Integral”, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação, Diretoria de Educação Básica e Profissional e Gerência de Ensino Médio. O documento destaca a importância da escola atual em “reconhecer outros saberes além daqueles trabalhados nos seus currículos” (SANTA CATARINA, 2011, p. 3).

As oficinas de esporte oferecem como opções aos estudantes aulas de basquete, vôlei e capoeira, que são realizadas no ginásio de esporte e no palco do pátio da escola, nas oficinas de cultura as opções são teatro, dança e violão onde os espaços(auditório, biblioteca e uma sala de aula que fica próxima ao ginásio e foi toda espelhada para a modalidade), foram organizados para o desenvolvimento das atividades. A escolha dos estudantes, sujeitos da pesquisa, se deu a partir da organização do meu horário de aula, em consonância com o horário das oficinas. Dessa forma, ficou estabelecido que os horários de pesquisa fossem às terças-feiras, nas duas últimas aulas, para observação do grupo de teatro no auditório da

escola (cultura) e na quinta-feira, na última aula, no ginásio esportivo, observação da disciplina de esporte (basquete).

No movimento de investigação deste trabalho, me aproximei das estratégias da etnografia pós-moderna para observar e registrar as narrativas em um Diário de Campo. Os autores Klein & Damico (2014, p.70), baseando-se nas sugestões de Simon Gottschalk (1998) que descreveu etnograficamente a cidade norte-americana de Las Vegas, recomendam estratégias que visam capturar as multiplicidades humanas nas possíveis observações:

- a) Considerar a presença do narrador (eu) na história, com base na autorreflexividade. Autorrefletir sobre o relacionamento entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado, dando ênfase aos nossos sentimentos, incômodos e prazeres ao longo da investigação.
- b) Produzir evocação em vez de descrição; aqui se trata de voluntariamente utilizar as recordações de elementos da própria memória. [...] os etnógrafos pós-modernos tentam promover uma compreensão mediante reconhecimento, identificação, experiências pessoais, emoção.
- c) Utilizar de interrupções feitas por artefatos culturais: incluir textos culturais, tais como documentos oficiais, manuais, campanhas. [...] Essas mensagens atento pontuam o texto quanto aparecem na forma de fotografias/figuras na etnografia.

Foi no sentido de ver o objeto de pesquisa conectado ao modo de narrar que dividi o Diário de Campo em duas partes. Na primeira parte registrei as aulas de teatro, as dinâmicas propostas pelo professor, o comportamento dos alunos, risadas, brincadeiras, seleção de textos, leituras, ensaios. Paralelo a essas observações fui revelando meus sentimentos e registrando minhas intuições. A parte de trás do caderno ficou para as anotações das aulas de basquete, as competições, jogos, desafios, enfrentamentos, as relações estabelecidas em torno da bola.

No texto “A escrita de si”, Klinger (2012, p.73), aponta que:

[...] para a antropologia pós-moderna, o que mais interessa, a respeito do Diário, não é que ele revela alguma verdade que os trabalhos etnográficos publicados ocultavam, mas a constatação, por um lado, de que a experiência etnográfica não só constrói o objeto, mas também o sujeito da etnografia, que se vê por ela modificado no confronto com o outro.

A autora traz o “retorno do autor” como consequência do esgotamento do estruturalismo ou “virada pós-estruturalista” que, nesse caso, não se trata do “mundo dos outros”, mas do mundo “entre nós e os outros”. Discutindo a problemática da cultura, Klinger (2012) discorre sobre a dissolução dos limites disciplinares e o

nascimento dos Estudos Culturais frente à rejeição das hierarquias acadêmicas, numa relação entre a academia e os lugares políticos.

Os Estudos Culturais hoje são compreendidos como um fenômeno em rede internacional. E é desse lugar que analisa as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade que me pus a observar as aulas de teatro e basquete.

Antes de assistir à primeira aula, ainda buscando referência para uma perspectiva etnográfica, encontrei um texto sobre os “Novos Estudos sobre Letramento: Histórico e Perspectivas”, de Brian V. Street⁶, 2010, em que ele faz uma definição de etnografia através da história ilustrativa de uma tartaruga e os peixes. Decidi inseri-la em minha dissertação.

“Era uma vez uma tartaruga que vivia em um lago com um grupo de peixes. Um dia a tartaruga foi dar uma volta em terra seca. Ela ficou longe do lago por algumas semanas. Quando voltou, se encontrou com alguns dos peixes. Os peixes perguntaram: ‘Senhora Tartaruga, como vai? Por onde tem andado?’ ‘Eu estava passando um tempo em terra seca’. Os peixes ficaram perplexos e perguntaram: ‘Em terra seca? De que a senhora está falando? Essa terra seca é molhada?’ A tartaruga respondeu: ‘Não, não é’. ‘Lá é fresco?’ ‘Não, não é.’ ‘Tem ondas?’ ‘Não, não tem’. ‘Lá se pode nadar?’ ‘Não, não pode...’

Os peixes disseram: ‘Não é molhado, não é fresco, não tem ondas, não se pode nadar. Portanto, essa terra seca de que a senhora está falando não deve existir. É coisa da sua imaginação. Não é real’.

A tartaruga disse: ‘É, pode ser’.

Aí, então, os peixes resolveram dar uma volta em terra seca.

Os peixes disseram para a tartaruga: ‘Não nos diga o que não é. Nos diga o que é’. ‘Não consigo’, disse a tartaruga: ‘Não tenho uma língua para descrever isso’.

Inspirada pela metáfora iniciei as observações tentando captar o que ainda não foi dito, compreender a ação, como se dá, o que escapa e o que desloca.

Com foco nos sentidos de juventude e buscando flagrar os processos de subjetivação juvenil observadas nas aulas de basquete (esporte) e teatro (cultura) a presente pesquisa tem por objetivos específicos: dialogar com os referenciais teóricos que possibilitem interpretações a partir dos conceitos de currículo, juventude e processos de subjetivação, descrever as vozes no contexto escolar a partir de

⁶ Texto apresentado como Conferência de abertura do I Colóquio Internacional sobre Cultura Escrita e Letramento, em agosto de 2007 na Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte (MG).

seus processos de singularidade e cartografar as subjetividades encontradas nesse currículo proposto como inovador.

Currículo, Subjetividades e Juventudes

Tomaz Tadeu da Silva (2013, p.14) trouxe luz à compreensão das teorias do currículo, no sentido de questionar sobre “qual conhecimento deve ser ensinado”. Para Silva (2013, p.15), “o conhecimento que constitui o currículo está centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”.

Ao observar os estudantes da escola “Prof. Jandira D’Ávila”, nas oficinas de Esporte e Cultura, proposta de um Ensino Médio Inovador, vou ao encontro da perspectiva fenomenológica de currículo, citada por Silva (2013) como local de interrogação e questionamento da experiência.

Para o autor, na teorização sobre currículo a análise fenomenológica combina com outra estratégia de investigação: a hermenêutica. Se o semideus grego Hermes, na mitologia, transitava entre o mundo dos deuses e o mundo dos mortais para tornar-se mensageiro de dois mundos que só precisava ser interpretado para torná-lo compreensível, assim a hermenêutica (*hermeneuein* – interpretar), busca olhar o sujeito e também para dentro de si para se constituírem num currículo com saberes valorizados e interesses contemplados.

Na ótica dos Estudos Culturais, escolha epistemológica adotada para esta pesquisa, apresenta-se aqui a análise do currículo em torno da significação e da identidade. Dessa forma, nos explica Silva (2013, p.136):

Ao ver todo conhecimento como um objeto cultural, uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais equipararia de certa forma, o conhecimento propriamente escolar com, por exemplo, o conhecimento explícita ou implicitamente transmitido através de anúncio publicitário. Do ponto de vista dos Estudos Culturais, ambos expressam significados social e culturalmente construídos, ambos buscam influenciar e modificar as pessoas, estão ambos envolvidos em relações de poder. Em outras palavras, ambos os tipos de conhecimento estão envolvidos numa economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social.

Embora a discussão sobre o currículo como construtor de identidade torna-o mais estático, não se pode descartar que existe uma pretensão por parte do Estado em manter uma identidade para os jovens mesmo quando cria um programa chamado “inovador” e inclua oficinas de esporte e cultura. A organização, estrutura e rotina nos espaços escolares, mantêm a mesma rigidez dentro dessas instituições que levam à consolidação de um modelo tecnocrático de gerenciamento por parte do Estado. Podemos dizer que se trata de uma pretensão de construção de identidades por um viés que alcança o nome de inovador.

Concordo com Paraíso (2010, p.15) que ao escrever sobre “currículo e diferença” argumenta que “apesar de todos os poderes que fazem controle, demarcam as áreas e opinam como evitar a desorganização em um currículo, tudo vaza e escapa”. Para a autora “o relevante para a diferença é a singularidade”, porém ela nos esclarece que:

Um currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempo e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas dependem do currículo).

Dessa forma, o encontro entre Deleuze e Silva em uma mesma discussão sobre o currículo, é na intenção de pensar a educação a partir dos nossos estudantes, de suas vivências e dos agenciamentos que realizam nesses encontros, sem eliminar a tensão entre as práticas orientadas pelas macropolíticas do Estado. Ainda que o interesse nessa pesquisa seja captar os fluxos dos jovens, esses perfazem em uma intencionalidade de construção de identidades juvenis, como foi observado pela dissertação de mestrado de Meyer (2014), já citada.

As subjetividades não têm a ver com as identidades em sua rigidez, mas como se elas permitissem todos os tipos de identidades, de todos os lugares se proliferassem. A noção de subjetividade desenvolvida neste estudo converge para o que é apresentado no trabalho de Lopes (2011), ou seja, não diz respeito a algo dado ou predeterminado e sim relacionado a qualquer essência humana universal.

O “pensar rizomático” de Deleuze nos permite olhar além do que o currículo intencionalmente quer propor, não é “o que” ele expressa, mas “como” ele expressa,

pois não há nada que não tenha uma intenção, mesmo escamoteada de inovação, o currículo nos dá chance de traçarmos linhas de fuga para pensarmos melhor a educação.

Paraíso (2014, p.26), em suas contribuições sobre as diferentes correntes teóricas pós-críticas, apóia-se nos Estudos Culturais para defender que existem “modos de ensinar e possibilidades de aprender, nos mais diferentes artefatos culturais” e que estes se “multiplicam na nossa sociedade, ampliando nossos objetos curriculares”.

Ana Carolina Escosteguy (2006) entende que a proposta dos Estudos Culturais é mais política do que analítica. Para a autora, os estudos culturais não são uma disciplina, mas uma área de variadas disciplinas interagindo, com o objetivo de estudar aspectos culturais da sociedade contemporânea. Dessa forma ele converge para as identidades individuais e coletivas e seu objeto de análise se constitui da subjetividade produzida.

Revelando uma grande importância nos processos de subjetivação, que se plasmas e se efetivam no campo social, Conde (2001, p.158) diz que os Estudos Culturais rompem com a lógica binária que concebe a cultura erudita para a burguesia e a cultura popular para as massas. Silva (2013, p.133), corrobora:

Os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. [...] A cultura é um jogo de poder.

Paraíso (2014, p.35) sugere “articular e bricolar” com os saberes e com as metodologias nas pesquisas pós-críticas que realizamos.

Procedemos em nossas metodologias de modo a cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos. [...] Usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido.

A autora nos chama atenção para o “recorte e colagem” na bricolagem. Ela insiste que o “recorte é uma operação feita com pequenas partes, e não permite a totalização, nem integração. Quando colamos, não restauramos a unidade, porque o

que queremos é mesmo a junção de diferentes” (PARAÍSO, 2014, p.36). Nesse sentido, tudo o que cortamos e recortamos é ressignificado por nós e por nossos procedimentos de investigação.

Perguntar, interrogar e poetizar são também estratégias metodológicas para nosso fazer investigativo como afirma Paraíso (2014, p.42), em suas sábias palavras: “poetizar na pesquisa em educação e em currículo significa produzir, fabricar, inventar, criar sentidos novos, inéditos. Significa, durante todo o trabalho de pesquisa, aguçar os sentidos para ver, sentir, escutar, falar e escrever de modo distinto.”

Dessa feita, acreditando na possibilidade de fazer pesquisa, criando, inventando, multiplicando, optei em escrever esse trabalho inspirando-me no modelo de rizoma, em que os conceitos não estão hierarquizados e não partem de um ponto central. Deleuze e Guattari(2000) buscam inspiração na botânica ao escreverem sobre a noção de rizoma no livro Mil Platôs. Empresto de Venera (2012, p. 14) o conceito que ilustra a metáfora:

[...] plantas que possuem em todas as suas partes – raiz, talo, ramo – a potência de criação. Tais plantas apresentam em relação àquelas que precisam de um tronco ou galhos; elas ao contrário, nascem de bulbos ou tubérculos que se multiplicam e se proliferam em novas plantas ou parte da mesma planta. Essa potência criadora das partes, sem hierarquias ou dependência a uma raiz, faz dos rizomas um modelo desafiador quando pensado como forma epistemológica.

Nesse sentido, o rizoma não pode ter uma estrutura definida, ela se constitui todo tempo, em novas formas, se esquivando de configurações prévias. Ferreira (2008) faz uso das ideias de Deleuze e Guattari sobre os princípios que reafirmam essa configuração prévia. Empresto algumas de suas reflexões.

O primeiro princípio é o da conexão que, segundo a autora, liga um ponto ao outro, não existindo no rizoma nenhum esquema de oposição ou binaridade que não possam ser conectados. Em um rizoma as entradas são múltiplas.

O segundo princípio é o da heterogeneidade, Ferreira (2008) explica que “um rizoma vai além das conexões puramente lingüísticas, sendo atravessado por cadeias biológicas, políticas, materiais, culturais, econômicas, em todas as suas modalidades.”

O terceiro trata-se do princípio da multiplicidade e que estas são linhas e nunca um ponto fixo. O quarto princípio é o de ruptura a-significante, que trata dos processos de territorialização e desterritorialização.

Implica que, no rizoma, estão contidas não só linhas de fuga e rupturas, mas também árvores e raízes. Assim sendo, o rizoma pode tanto acabar produzindo uma árvore numa linha de fuga, quanto produzindo linhas de fuga em sistemas hierarquizados. Tais processos de territorialização e desterritorialização fazem parte um do outro. (FERREIRA, 2008, p.36)

Já o quinto e o sexto princípios do rizoma são referentes à cartografia e à decalcomia. Para Ferreira (2008, p. 36), “o princípio da cartografia é metodológico e diz respeito ao mapa traçado.” Esse mapa para Deleuze e Guattari (2000 p. 21),

é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. [...] Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo.

A autora nos alerta para o decalque, pois ele “é empregado pelo sistema arborescente” e é a partir dele que os processos de hierarquização podem ser construídos e este tornar-se um modelo a ser seguido enquanto a dinâmica do mapa é descartada. Ela enfatiza a preocupação de que o mapa deve estar sempre em constante mudança, para que o decalque não cristalize ou paralise um determinado momento do mapa criando juízos e valores sobre ele. Ferreira ainda acrescenta:

Ao utilizarmos o rizoma como método para apreender um mundo que se produz como rede, é preciso que estejamos sempre atentos para não cairmos no esquema transcendente da árvore; isto é, o pesquisador não pode ser capturado pelo esquema classificatório e reducionista de hierarquização, já que assim estaremos criando um decalque que será supervalorizado, criando uma estagnação nas formas de agenciamentos e produzindo pré-conceitos e discursos de autoridade. Para tanto, é importante ter sempre em mente os princípios do rizoma que irão sempre orientar a cartografia. Neste processo, não se deve privilegiar nenhuma entrada e nenhuma saída, pois todos os dispositivos são válidos e influem na composição dos territórios. (FERREIRA, 2008, p.38)

Mapear significa acompanhar os movimentos, ou seja, mapear os acontecimentos enquanto estão no processo, pesquisar as subjetividades significa

desenhar as linhas de força que a constituem. Dessa forma, a cartografia deleuzeana apresenta-se como um procedimento metodológico que se pode aplicar nesse trabalho. O pensar rizomático funciona através de encontros e agenciamentos, como uma “cartografia das multiplicidades”, parafraseando Deleuze.

A partir disso, interessa-me problematizar o que pode um currículo dentro das suas possibilidades. Dialogando com Deleuze (1998), a subjetivação (processo de criação de modos de existência) corresponde à ordenação dos corpos e sua configuração geográfica. Nesse sentido, nas oficinas de basquete e teatro os corpos juvenis organizam-se a partir da identidade do grupo a que pertencem, permanecem perto uns dos outros de acordo com suas afinidades, interações e interesses.

O modo de configuração das escolas permanece por muito tempo estático em salas de aula com carteiras e cadeiras uma atrás da outra, inibindo muitas vezes o processo de criatividade dos estudantes. Entendo este modelo de singularização como herança das funções baseadas nas ideias tayloristas⁷, de hierarquização e divisão de trabalho que predominou na grande indústria capitalista ao longo do século XX e que o principal objetivo era apenas a execução de uma atividade sem refletir todo processo. Toda hierarquia administrativa da escola seguiu o modelo da burocracia industrial, atualmente segue o modelo empresarial. A individualidade em sala de aula é muitas vezes repetição desse mecanismo de produtividade, instigando a competição de notas melhores, a escola não permite muitas vezes as potências surgirem.

Romagnoli (2009, p. 171) nos diz que “cartografar é mergulharmos nos afetos que permeiam os contextos e as relações que pretendemos conhecer”. Sendo assim, na intenção de observar os estudantes nas oficinas de teatro e basquete será preciso percorrer caminhos ainda não traçados, não descartar que o currículo da escola é sim tradicional, mas pensar a educação como rizoma e ao mesmo tempo árvore. Porque um transpassa o outro e muda sua natureza. Mesmo em um rizoma vão existir segmentos que podem endurecer.

Os modos de subjetivação são articulados de maneira que possa dar corpo ao que me atravessa e que posso sentir através das minhas sensações e potencialidades no contato com todos que compartilham o mesmo ambiente que eu (sala de aula, auditório escolar, ginásio de esportes); dessa forma, o que os alunos

⁷ Método de administração científica do engenheiro americano Frederick W. Taylor (1856 – 1915) que consistia em aumentar a produtividade do trabalho em menor tempo possível.

expressam em suas atividades, seja basquete ou teatro, são também agenciamentos coletivos de enunciação. Entendo que, mudamos de acordo com as relações que estabelecemos, já que tudo existe em si. Nesse caso, o papel do professor ou até do observador é fundamental, sendo que a produção de conhecimento se dá a partir das percepções, sensações e afetos trocados nesse encontro que não é neutro, pois também nos modifica.

Ao observar o processo de subjetivação dos jovens nesta pesquisa, busco compreender o dialogismo, presente nos estudos do filósofo Bakhtin (1997), em que “viver significa participar de um diálogo,” e todo enunciado é um ponto de encontro de falas, opiniões, pensamento e visões de mundo. O enunciado é a realização da linguagem, pensar a linguagem é também pensar no acontecimento que ela agencia. Não é apenas um diálogo que acontece em sala de aula, não é apenas o que os estudantes conversam entre si, mas algo inerente à linguagem, e esta é impregnada de muitas vozes e que mesmo uma palavra ao ser enunciada, perpassa pelas palavras de outros. Avançando no pensamento de Bakhtin, Deleuze diz que “são os acontecimentos que tornam a linguagem possível” (DELEUZE, 2011, p. 187). É o que eu chamo nesse trabalho de “O Jogo das Vozes”, título do Diário de Campo em que as subjetividades se constituem dialogicamente.

Porém, nessa pesquisa as vozes não aparecem na íntegra por justamente serem descritas em um diário e não gravadas. Desse modo, seria impossível descrever todos os diálogos, risadas ou comentários, sendo assim encontrei o termo “revozeamentos”, com a intencionalidade de me assumir como pesquisadora etnográfica que escuta e apresenta novamente as vozes ouvidas. Entendo que essas vozes ouvidas passa por um crivo de interesse das perguntas de pesquisa. Porém esse termo vem sendo utilizado em outros contextos a partir de O’Connor e Michaels (1996), que inspiram a interação social entre o professor e os jovens em que o diálogo é fundamental. Embora revozeamentos signifique uma “prática de alinhar alunos através da criação de uma estrutura participante no qual eles comentam as contribuições dadas pelos colegas, ou seja, eles são instigados a fazer comentários críticos” (CONCEIÇÃO E GARCEZ, 2002, p.04), essa não é intenção desse trabalho e sim observar e interpretar os enunciados que constituem sempre um novo acontecimento.

Observar os jovens já pressupõe um grande desafio e quaisquer que sejam os jogos de sua linguagem, estes jogos são jogados por muitos outros. Há discursos prontos que envolvem a educação, muitas políticas educacionais lançam propostas inovadoras e acordos internacionais com métodos de aplicação em cartilhas que nos ensinam o caminho e nos mostram como tudo é possível. São nesses discursos que a produção de subjetividade é formada. Em sala de aula, tradicionalmente o professor representa a maior autoridade e repreende um estudante apenas com um olhar e ele responde apenas o que o professor quer ouvir. É por isso que se diz que a subjetividade não está dentro de um indivíduo, mas no que ou quem o cerca. É no processo de interação, no evento da fala viva entre dois ou mais interlocutores que é possível a construção de um sentido.

A ideia não vive na consciência individual isolada de um homem: mantendo-se apenas nessa consciência, ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos outros é que a ideia começa a ter vida, isto é, formar-se, desenvolver-se, e encontrar e renovar sua expressão verbal, a gerar novas ideias. O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, ideia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializando-se na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra. É no ponto desse contato entre vozes-consciências que nasce viva a ideia (BAKHTIN, 1997, p. 86).

Captar as singularidades é um desafio maior ainda. É tentar encontrar uma saída, apurar os ouvidos para ouvir o jogo das vozes, o que elas dizem além do que já está estabelecido, é catalisar práticas já traçadas pela instituição escolar e mesmo assim transcender.

No caminho dessa pesquisa os estudantes observados são apenas jovens estudantes, sem a intenção de classificá-los como estudiosos, faltosos, bagunceiros ou qualquer adjetivo escolar que justifique sua presença na escola. Para “relacionar-se” com Deleuze e Guattari é preciso desacreditar de uma suposta natureza humana já estabelecida.

Disposição dos Capítulos e seus Respectivos Temas

A opção por não reservar um capítulo especificamente para a discussão de escolhas epistemológicas, teóricas e metodológicas dessa pesquisa se fez com a

intenção de tornar o texto mais fluido e menos rígido ao leitor. Assim, as discussões se iniciam já na introdução, conforme verificamos acima, apresentando método e aspectos teóricos privilegiados que serão discutidos no decorrer da pesquisa.

No primeiro capítulo apresento uma breve trajetória do Ensino Médio no Brasil como etapa final de educação básica, destacando a implementação do Programa Ensino Médio Inovador e sua adesão no estado de Santa Catarina. No contexto das considerações acerca do protagonismo juvenil e o “jovem” na Constituição Federal pela Emenda Constitucional n. 65, de 13 de julho de 2010.

O que se encontra no segundo capítulo corresponde às leituras acerca dos espaços (bairro, escola, comunidade) e dos jovens com quem realizei o trabalho de campo.

A cartografia de Deleuze permite no terceiro capítulo a leitura do desenho que emergiu dos encontros com os estudantes nas Oficinas de esporte e cultura da referida escola de Ensino Médio Inovador.

E no movimento da minha escrita final, transbordo-me em palavras. Reflito o percurso da pesquisa e as possibilidades de pensar o currículo como território de multiplicidades e de fazer desejar.

1 REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

"Ao bradarmos 'Brasil, pátria educadora', estamos dizendo que a educação será a prioridade das prioridades, mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e sentimento republicano. Só a educação liberta um povo e lhe abre as portas de um futuro próximo."

(Discurso da presidente da República Dilma Rousseff empossada em 1º de janeiro de 2015)

O ano de 2015 iniciou com a intenção de prosperidade na educação, segundo o discurso de posse da presidente da república reeleita em 26 de outubro de 2014. A classe dirigente vem apostando em discursos de "Educação para Todos" inspirados nos estudos realizados para a UNESCO⁸, conhecidos como Relatório Jacques Delors⁹ num contexto neoliberal, onde o Estado transfere responsabilidades relacionadas aos direitos sociais como saúde e educação para a sociedade civil e ao mercado, mesmo que avalie, fiscalize e financie as políticas produzidas por ele.

O discurso "Brasil, pátria educadora" vem fomentando numerosos debates, mas não se pretende nessa dissertação analisar o conteúdo desse discurso. Por outro caminho, interessa a essa pesquisa mais o funcionamento discursivo pelo qual a educação da juventude engendra e, para tanto, o contexto em que a educação dos jovens vem sendo delineado e passa a ser central nos discursos políticos nacionais.

Nesse primeiro capítulo pretendo apresentar o Ensino Médio no Brasil no decorrer da sua história, em que foi marcado pela visão tecnicista e enciclopedista de ensino no contexto de uma educação que se constitui como direito somente com a Constituição de 1988. Apresento também o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, uma ação articulada entre a União e os estados brasileiros com foco na reestruturação curricular e no "protagonismo juvenil". Destaco ainda a proposta da Matriz Curricular específica de Santa Catarina que contempla novas disciplinas, como

⁸ UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁹Relatório Jacques Delors, iniciado em 1993 e concluído em 1996, articulam as premissas de políticas neoliberais com a ideologia da globalização, destacando o investimento em educação voltado à produtividade, sob o viés do capital humano.

Empreendedorismo, Informática e Oficinas de Esporte e Cultura, de livre escolha dos alunos.

1.1 O Protagonismo Juvenil e o Programa Ensino Médio Inovador

Se a educação está como “prioridade das prioridades” num plano de governo que se inicia, é oportuno uma consideração com essa juventude que está aí como sujeitos de direitos, na sua constituição como cidadãos plenos.

Na busca por uma identidade, o Ensino Médio no Brasil vem sendo ressignificado, assim como sua relevância política na etapa final da Educação Básica. De perspectiva propedêutica (formação geral) ou profissionalizante (visando mão de obra), o ensino médio traz na sua bagagem histórica o modelo das escolas jesuítas, onde o currículo centrado nas humanidades pouco tinha a ver com as ciências experimentais e o principal objetivo era entrar para a universidade (MOEHLECKE, 2012).

Não é mais novidade que a política para o ensino médio no Brasil atualmente vem carregada de um discurso de urgência pela flexibilização do currículo, como forma de atender às diferentes clientelas. Assim, ao que parece, os jovens da escola pública ou escola privada, estariam sendo entendidos como “protagonistas” e por isso participantes nessa política juvenil coletiva.

A expressão Protagonismo Juvenil foi destacada pelo professor Antônio Carlos Gomes da Costa (1999) para designar o jovem autônomo, solidário e que participa das mudanças em sua escola, família e comunidade.

De origem grega, formado pela junção de proto (principal) e agon (luta), o termo protagonismo refere-se à capacidade de participação em todas as esferas sociais e culturais que se tem direito. Isso significa dizer que a expressão “protagonismo juvenil” cada vez mais tem aparecido no contexto das orientações das políticas de currículo e na bibliografia da área, assim como na prática corrente de formação de professores de escolas do Ensino Médio. O aparecimento da palavra “jovem” e “juventude” na constituição federal, a partir da Emenda Constitucional n. 65, de 13 de julho de 2010, no âmbito de proteção do texto constitucional, teve origem na Proposta de Emenda à Constituição n. 138/2003, apresentada pelo Deputado Federal Sandes Júnior. Como justificativa à referida proposta foi exposta a necessidade de correção da omissão da Constituição

Federal, uma vez que esta apenas tratava da proteção à criança, ao adolescente e ao idoso, silenciando no que tange à proteção do jovem.

Sendo designada como relatora da Comissão na Câmara dos Deputados a Deputada Federal Alice Portugal (2005, p.05) dispôs:

Temos a maior geração jovem de todos os tempos a exigir políticas específicas, inclusivas e diferenciadas. O Brasil é responsável por cerca de cinquenta por cento dos jovens da América Latina e oitenta por cento do Cone Sul. [...] Os jovens são sujeitos de direitos, com especificidades da sua condição juvenil, com características singulares que demandam posicionamentos da sociedade e do poder público. São direitos civis e políticos, direitos individuais e coletivos expressados no direito à vida digna, à saúde, ao desenvolvimento bio-psico-social com acesso à educação, ao trabalho, à cultura, ao lazer, à plena participação social e política, à informação e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Na intencionalidade não só do acesso, mas da permanência do jovem no Ensino Médio, o Ministério da Educação apresentou em 2009, o Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria n. 971 de 09 de outubro de 2009, em regime de cooperação com os sistemas estaduais de ensino, sob responsabilidade da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC em 17 estados brasileiros, além do Distrito Federal. Os estados Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, São Paulo e Tocantins não aderiram ao programa nesse primeiro momento.

Nesta primeira fase de implementação do Programa Ensino Médio Inovador, 357 escolas foram selecionadas. Em Santa Catarina foram 18 unidades escolares, sendo duas em Joinville. O Documento Orientador do ProEMI-2009 (Brasil, MEC/SEB, 2009), que conduziu o início da implantação da política, não definiu critérios para a indicação das escolas. Assim, a escolha da EEB “Professora Jandira D’Ávila” e EEB “Dr. Oswaldo Aranha” em Joinville, Santa Catarina, “se deu pelo perfil de gestão democrática, quadro completo de professores graduados - pós graduados e compromisso com o aprendizado”, segundo o gestor da escola EEB “Professora Jandira D’Ávila”, Alcinei da Costa Cabral.

O currículo proposto pelo programa Ensino Médio Inovador contempla atividades integradoras de iniciação científica como também no campo artístico-cultural, valoriza a leitura em todos os campos do saber, vincula o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais; utiliza de novas tecnologias de comunicação; reconhece a importância do estudo e das atividades socioambientais;

desenvolve práticas desportivas e de expressão corporal, referidas à saúde, à sociabilidade e à cooperação com o intuito de um processo de ensino aprendizagem diferenciado.

1.2 Uma Breve Trajetória do Ensino Médio no Brasil

Nem sempre as políticas curriculares tiveram esse sentido. No Brasil, desde a Primeira República, o elitismo agrário deixou a educação a serviço dos filhos dos grandes latifundiários do país. Só os estados mais ricos que assumiam a responsabilidade com o ensino. A União, segundo a constituição de 1881, se responsabilizava apenas pela capital federal, no caso o Rio de Janeiro. Apesar desse período, podemos vincular a Igreja, que se instalou desde o período colonial ao Estado (mesmo oficialmente separadas) disputando a educação, de modo paralelo. Ambas contribuíram para uma pedagogia excludente, pautada na dominação da cultura europeia ocidental.

Quando Getúlio Vargas assumiu o Governo Provisório na década de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde. O período chamado Estado Novo trouxe em sua conjuntura política uma maior complexidade da sociedade frente às questões educacionais com o intuito de capacitar para o trabalho. Nomeado Ministro da Educação, Francisco Campos realizou através do Decreto nº 19.890/1931 e consolidado pelo Decreto nº 21.241/1932, a reforma do Ensino Secundário que tinha como objetivo a preparação do jovem para sua integração na sociedade e para os grandes setores da atividade nacional de acordo com o desenvolvimento industrial do país.

Responsável pelo Ministério de 1934 a 1945, Gustavo Capanema formalizou uma série de projetos reformadores do ensino no país, negociando com lideranças católicas. Segundo Bomeny (2003, p. 49), “a intervenção (da igreja) não se restringia a um determinado ramo do ensino, mas a todo o projeto, afetando, inclusive, a reforma universitária, a nomeação dos dirigentes de secretarias de educação”.

A reforma protagonizada por Capanema permitiu na década de 1940, o surgimento do conhecido “Sistema S de ensino”, ou escolas articuladas às indústrias. Com ascensão do setor fabril no Brasil, o ensino profissionalizante foi

ganhando força, com a intenção de atender o mercado de trabalho, o que definiu melhor o lugar da escola propedêutica.

Somente com o Decreto n. 19.890/31, consolidado em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244/42), o ensino foi dividido em duas etapas. O ginásio com quatro anos e o colegial com três anos (MOEHLECKE, 2012). E somente em 1971, com a Lei n. 5.692, o primário e o ginásio passam a fazer parte do 1º grau, atual ensino fundamental, e o ensino de 2º grau, hoje ensino médio.

Esse sentido entre técnico e propedêutico foi consolidado durante todo o tempo da Ditadura Militar no Brasil, e quando a Constituição Federal de 1988 trouxe luz ao ensino médio, tornando-o obrigatório e gratuito além de visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o desenvolvimento da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Segundo o artigo 205, os sentidos binários entre o técnico e o propedêutico já estavam bastante cristalizados socialmente:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 42)

A criação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em dezembro de 1996, consagrou o Ensino Médio como etapa final da educação básica, incluindo em seus objetivos o desenvolvimento do pensamento crítico como também a preparação técnica para o trabalho. Com a virada do milênio as discussões do Plano Nacional de Educação (PNE), lei n. 10.172 de 2001, definiram como uma das metas a ser atingida até 2011, o melhor aproveitamento dos alunos do Ensino Médio, de forma que atinjam níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos estados, assim como a redução da evasão e repetência (5% ao ano), além de investimento em formação de professores, oferecendo inclusive conclusão do ensino superior àqueles que não o realizaram.

No ano de 2013 o Ministério da Educação (MEC), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as Secretarias Estaduais de Educação em parceria com as Universidades criaram o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino

Médio, instituído por meio da Portaria Ministerial nº 1.140, com o objetivo de garantir a qualidade do Ensino Médio e contribuir para o aperfeiçoamento da formação continuada de professores junto às propostas das práticas docentes das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

Essa capacitação chamada de SisMédio, sistema informatizado de gestão e de monitoramento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, foi organizada em duas etapas e 11 cadernos estudados e discutidos em grupos de professores em suas respectivas escolas. Os encontros foram realizados semanalmente até o mês de abril de 2015. A primeira etapa dessa formação continuada iniciou em julho de 2014 com professores atuantes em sala de aula no ensino médio ou coordenador pedagógico no ensino médio em escola da rede estadual, em efetivo exercício em 2014 e a segunda etapa em novembro de 2014.

Na primeira etapa da capacitação foram lidos e debatidos seis cadernos e trouxeram à discussão como eixo condutor a temática “Os Sujeitos do Ensino Médio e a Formação Humana Integral”. Dando continuidade ao eixo proposto, a segunda etapa propiciou o debate sobre a Base Comum do Currículo, com os temas “Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e Áreas de Conhecimento no Ensino Médio”. A educação integral aqui é compreendida como todas as dimensões do ser humano.

Nessa segunda etapa, de acordo com as perspectivas de integração curricular postas pelas DCNEM, foi incentivada a leitura e reflexão dos Cadernos de diferentes disciplinas, ampliando a compreensão sobre a totalidade dos componentes curriculares, além das experiências e necessidades dos sujeitos do Ensino Médio.

O Caderno V da etapa II traz como desafio “reorganizar o currículo da escola e suas práticas para que ela, de fato, se torne um local de acolhimento de expectativas, ansiedades e sonhos” (Brasil, p.35)

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tantos conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto à formação que considere as diversidades e as características locais e especificidades regionais. (BRASIL, 2012, art. 7º).

Retornando a proposta referente ao currículo do Programa Ensino Médio Inovador, as dimensões constitutivas da prática social que devem organizar o ensino médio de forma integrada são: trabalho, ciência e cultura. Segundo o Documento Orientador do ProEMI (BRASIL, 2009, p.09), “a intencionalidade de uma nova organização curricular é erigir uma escola ativa e criadora”. Para tanto, a comunidade escolar, dentro de cada realidade, direciona um currículo que vai efetivamente fazer sentido no contexto da escola.

1.3 Ensino Médio Inovador em Santa Catarina

O Estado de Santa Catarina localiza-se ao sul do Brasil e segundo dados do IBGE de 2010, sua população é de 6.248.436 habitantes O Estado catarinense tem o menor percentual de pobreza extrema (domicílios com renda per capita de $\frac{1}{4}$ do salário mínimo) e possui o quinto maior PIB per capita do país sendo o primeiro da Região Sul. No que se refere à educação, é líder no IDEB nos anos finais do ensino fundamental (4,9%) e no ensino médio (4,3%), possuindo o menor índice de analfabetismo (3,1%) e a maior taxa de frequência escolar (6 a 14 anos) com 99,2% (Brasil: 98,2%).Esses dados revelam um quadro bastante positivo para o estado, ao mesmo tempo em que encobrem o movimento e as tensões políticas dos professores e das políticas públicas.

A história de lutas e conquistas do magistério público catarinense traz em sua história o interesse do capital industrial em se expandir e diversificar sua economia com o objetivo de desenvolver e articular as políticas públicas para atender às exigências do modo de produção capitalista. Foi nessa perspectiva de avanço econômico que na década de 1960 as questões educacionais passaram a ser enfrentadas numa perspectiva global. Dessa forma, a educação junto ao desenvolvimento catarinense foi destacada como eixo das políticas de modernização do Estado brasileiro. Segundo Aguiar (2006, p.229), “o acentuado desenvolvimento econômico em curso produziu o aumento da população urbana no estado [...] expressando a necessidade do letramento, do avanço da escolarização.”

Os movimentos sociais descontentes com o rumo que estava indo a educação catarinense já se organizavam intensamente ao final da década de 1970. A gestão do governador Esperidião Amim (1983-1986) foi marcada por uma grande

greve do magistério público que mobilizou o estado inteiro por melhorias salariais, participação política e reinvidicação de eleições diretas para diretores. O resultado das manifestações culminou na constituição de comissões organizadoras para elaborar o Plano Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 1984-1987) e outra para elaborar o Estatuto do Magistério e Plano de Carreira. No entanto, a gestão posterior, do governador Pedro Ivo Campos (1987- 1991) também se apresentou intransigente quanto às conquistas do magistério, considerando inconstitucionais as eleições diretas para diretores de escola, sendo que na Constituição de 1967 tal função era considerada cargo de confiança do Poder Executivo, oportunizando o “clientelismo político”.

Em 1988, três anos após a abertura política do país, um grupo de professores e gestores, sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, iniciou as discussões sobre a reorganização do currículo das escolas estaduais, com o objetivo segundo o próprio documento de “dar ao currículo escolar catarinense certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas desse marco teórico” (SANTA CATARINA, 1998, p.10). Assim, a Proposta Curricular Catarinense foi publicada apenas em 1991 em forma de “cadernos” considerada um referencial para a prática pedagógica em sala de aula.¹⁰

Mas é somente na Proposta Curricular de 2005, com base teórica Histórico-cultural (Vygotsky) e dialógica (Bakhtin), que o Jovem aparece com enfoque sociológico no Grupo temático “Educação de Jovens”:

E nesse sentido que este documento pretende propor novos olhares sobre quem é o(a) jovem de nossas escolas, com quem cada vez mais é necessário estabelecermos um diálogo de entendimento, para conhecermos seus vínculos e laços sociais, seus projetos, suas dinâmicas e comportamentos. (SANTA CATARINA, 2005, p.69)

Recentemente publicada, a Proposta Curricular (2014) traz a discussão da Escola Integral para Educação Básica como forma de “ampliar o repertório vivencial da vida escolar dos sujeitos, buscando relacionar os conceitos sistematizados às vivências nas comunidades.” (SANTA CATARINA, 2014, p.44).

¹⁰ A segunda edição da Proposta Curricular de Santa Catarina foi publicada em 1998, constituída por três volumes com discussões sobre as Disciplinas Curriculares, Temas Multidisciplinares e Disciplinas de Formação para o Magistério.

A educação catarinense é de responsabilidade da SEESC – Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina que em parceria com os municípios gerencia o sistema educacional do Estado. Vinculadas à SEESC há 36 Gerências de Educação, que coordenam as 1201 escolas públicas distribuídas em todo estado e organizadas em Escola de Educação Básica, Escola de Ensino Fundamental, Escola de Ensino Médio, Escola Indígena de Ensino Fundamental, Instituto Estadual de Educação, Centro de Educação Profissional, Centro de Educação de Jovens e Adultos e Núcleo Avançado de Ensino Supletivo.

A implantação do ProEMI em Santa Catarina se deu em acordo com as “Orientações para Organização e Funcionamento das Unidades Escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual” do estado de Santa Catarina, a SEESC, em convênio originário do Parecer CNE/CP nº 11/2009

Em 2010, ano que iniciou o Programa Ensino Médio Inovador, 19,8% dos jovens entre 15 e 17 anos não frequentavam a escola em Santa Catarina como apontam os dados do site do UNICEF¹¹. Apesar de o estado ser o segundo no ranking nacional de aprovação de crianças até 16 anos no ensino fundamental, a maior parte desse grupo não chega ao ensino médio. Ciente dessa realidade, o Programa implica em adotar diferentes formas de organização curricular, a fim de que o jovem tenha qualidade na educação e supere as desigualdades de oportunidades.

A Matriz Curricular específica de Santa Catarina contemplou novas disciplinas, como Empreendedorismo, Informática e Oficinas de Esporte e Cultura, de livre escolha dos alunos. “Esta nova proposta previa horas/aula para ações de planejamento disponibilizando o número de até 10 horas/aula, para o professor que lecionar em no mínimo cinco turmas do ProEMI”, segundo o gestor da escola Jandira D’Ávila.

Seguindo os pressupostos da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) que percebe a importância em transformar o esporte numa prática educativa, a parte diversificada da matriz curricular do ProEMI enfatiza a contextualização do conhecimento e as interações disciplinares, articulando ações integradoras por meio de diversas atividades como corporeidade e suas expressões da cultura esportiva e artística. Dessa forma, foram incluídas as seguintes modalidades/disciplinas:

¹¹Disponível em: <www.foradaescolanaopode.org.br/exclusao-escolar-por-municipio/sc/4209102-joinville>. Acesso em: 11 mar. 2015.

Basquetebol, Handebol, Atletismo, Futsal, Voleibol, Capoeira, xadrez, loga, Tênis de mesa, Natação, Judô, Dança, Teatro, Violão, Canto e Coral, Artesanato, Flauta, Piano, Violão, Poesia e Oratória e Ginástica.

Nas atividades de Esporte e Cultura o aluno deverá optar por (01) uma atividade de Cultura e (01) uma atividade de esporte. Cada turma será composta de, no mínimo 15 estudantes e, no máximo 30, de acordo com a natureza da atividade. Segundo orientações da Diretoria de Educação Básica e Profissional – DIEB/GEDUP, as aulas deverão ser simultâneas, levando-se em consideração o espaço físico, o interesse dos alunos e a demanda de profissionais.

As opções de oficinas de Esporte na EEB “Prof. Jandira D’Ávila” são Basquetebol, Voleibol e Capoeira e as oficinas de Cultura oferecem as opções: Teatro, Dança e Violão. A escolha dessas modalidades se deu a partir de sugestões dos alunos e disponibilidade dos professores.

As escolas que aderiram ao Programa receberam propostas de projetos de ampliações e reformas do espaço físico da escola, assim como a ampliação e construção de espaços destinados às oficinas de esporte e cultura, como ginásios esportivos, auditórios e também laboratórios de química, biologia, física e matemática, importantes para as aulas práticas, previstas no Documento Orientador do ProEMI/MEC.

Cabe aqui destacar que nem todas as propostas foram cumpridas ou saíram do papel. Há uma crítica muito grande em relação à infraestrutura no que se refere “às instalações físicas da escola”, principalmente por parte dos professores das oficinas e laboratórios que consideram os espaços insuficientes para realizações das atividades.

A contratação de professores para trabalhar nos laboratórios, oficinas de Esporte e Cultura, na biblioteca como Orientador de Leitura, nas atividades extraclasse como professor Orientador de Convivência, além de um coordenador pedagógico, responsável em articular as ações de planejamento e acompanhamento das atividades curriculares demonstra o diferencial de incentivo ao ProEMI do nosso Estado.

A disciplina de Empreendedorismo no currículo escolar de Santa Catarina teve início em 2012 com a metodologia OPEE (Orientação Profissional, Empregabilidade e Empreendedorismo), criada pelo especialista em Psicologia

Educacional, Leo Fraiman¹². Segundo o autor, “a metodologia trabalha o estímulo à autonomia, trabalho em equipe, o ensino através da pesquisa, aprendizagem pelo desafio, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade”.

Ainda é legítimo perguntar, quem é esse jovem Empreendedor que o currículo pretende formar?

Essa questão vem ao encontro da proposta de inovação curricular e sua especificidade regional de como o Estado pretende fundir o ensino propedêutico à lógica do mercado. O Documento Orientador entende que “trabalho é um princípio educativo no currículo do ensino médio também porque o processo social de produção coloca exigências específicas para a educação” (BRASIL, 2009, p.7). Nesse sentido, podemos compreender como “empreendedor” o estudante criativo e crítico, que fará escolhas profissionais conscientes e que acima de tudo seja protagonista da sua própria história, ou seja, o sujeito perfeito para um Estado cada vez mais mínimo, com menos direitos trabalhistas?

Ora, seguindo essa lógica, a educação em nada me parece inovadora, quando expõem os jovens a receberem um saber que atenda às necessidades do mundo do trabalho e do capital. A educação caminha por espaços molares, quando tenta inovar apostando em disciplinas que destacam o esporte e a cultura, mas abre brechas para os estudantes preservarem os espaços moleculares.

Há um cruzamento entre os poderes e os saberes. A justificativa do ensino de Empreendedorismo no ProEMI é intrigante, pois sua função reflete-se no papel de desenvolver no estudante a autonomia e a interdisciplinaridade, exigência que cabe em todos os saberes. Porém, o que é mais fascinante na educação é o fato de que o professor pode multiplicar as formas de conexão, linguagens e abordagens e subtrair o que totaliza, ou seja, o que vem territorializando as forças que vem movimentando o campo de ação, no caso, nossos estudantes jovens protagonistas que borram os espaços, misturam as fronteiras dentro ou fora de sala de aula.

¹²Entrevista concedida ao Portal Empreendedor em 24 de agosto de 2012. Disponível em: <<http://empreendedor.com.br/noticia/empreendedorismo-em-sala-de-aula/>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

2 OS JOVENS NA PESQUISA

“Perde o rosto. Torna-te capaz de amar sem recordação, sem fantasma e sem interpretação, sem recapitular. Que haja apenas fluxos, que ora enfraquecem, se congelam ou transbordam, ora se conjugam; um homem e uma mulher são fluxos.”

(DELEUZE, 2006, p.63)

Os jovens dessa pesquisa são estudantes do 2º ano, das turmas 01, 02 e 03 que escolheram basquete e teatro como opção de esporte e cultura oferecida pelo currículo. As outras opções eram capoeira e vôlei (esporte) e violão e dança (cultura). Como já anunciado anteriormente, esse recorte se deu em função da conciliação dos meus horários de trabalho na escola e dedicação à pesquisa.

Nas aulas de teatro são 17 estudantes, oito meninas e nove meninos, e em basquete também são 17 estudantes, cinco meninas e 12 meninos. Nesse total de 34 jovens, dez participam das duas oficinas (basquetebol e teatro). Portanto, são 24 sujeitos observados nessa pesquisa.

Apresento primeiramente, neste capítulo, a discussão da ideia de sujeito/subjetividade já discutida no decorrer da dissertação. Em seguida o cenário da pesquisa, o bairro, a escola e por fim os jovens.

O termo sujeito, compreendido aqui, precisa desvencilhar-se da crença de uma suposta natureza humana já dada. Embora a dissertação esteja optando pelo conceito subjetividades, aqui o “sujeito” está entendido na construção a partir dos discursos, ou seja, não existe sujeito essencializado ou previamente concebido na realidade cognitiva, mas subjetividades que estão nos fluxos de agenciamentos coletivos sendo construídas. Destaco ainda que “o sujeito” referido neste trabalho diz respeito ao jovem da pesquisa e não como um “indivíduo” ou uma “pessoa” ou como queira Deleuze (1992, p.123): “a subjetivação sequer tem a ver com a ‘pessoa’: é uma individuação particular ou coletiva que caracteriza um acontecimento [...] é um modo intensivo e não um sujeito pessoal”.

O filósofo francês Félix Guattari nos oferece um campo conceitual do qual a vida pode ser pensada a partir dos encontros que vivemos com o outro, que neste caso pode ser compreendido como o outro social e que produz efeitos em nossa maneira de viver. Para o autor, “subjetividade não é passível de totalização ou descentralização no indivíduo” (GUATTARI & ROLNIK, 1996, p. 31).

Para os registros desses momentos, dessa troca realizada nas oficinas de esporte e cultura, valores, sentidos e ideias fazem circular as diferentes maneiras de como vivem, pensam e agem os jovens estudantes observados na escola Jandira D'Ávila. E é nessa dinâmica que os processos de subjetivação vão tomando forma, a partir de instituições como nesse caso a escola, que tem como característica ser reinventada através de diferentes propostas de ressignificação dos currículos que ganham importância e fazem a diferença na vida dos seus estudantes.

Pesquisar os jovens e as suas subjetividades é algo inquietante e desafiador, assim como toda pesquisa exige sensibilidade para nos modificarmos, pois não há nenhum modelo orientador a ser encontrado.

Pesquisar talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio de um oceano, sem guarda-chuva, sem barco. Logo, percebemos que não há como indicar caminhos muito seguros ou estáveis. Pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder. No meio do caminho, irrompem muitos universos díspares provocadores de perplexidade, surpresas, temores, mas também de certa sensação de alívio e de liberdade do tédio. (OLIVEIRA & PARAÍSO, 2012, p.159)

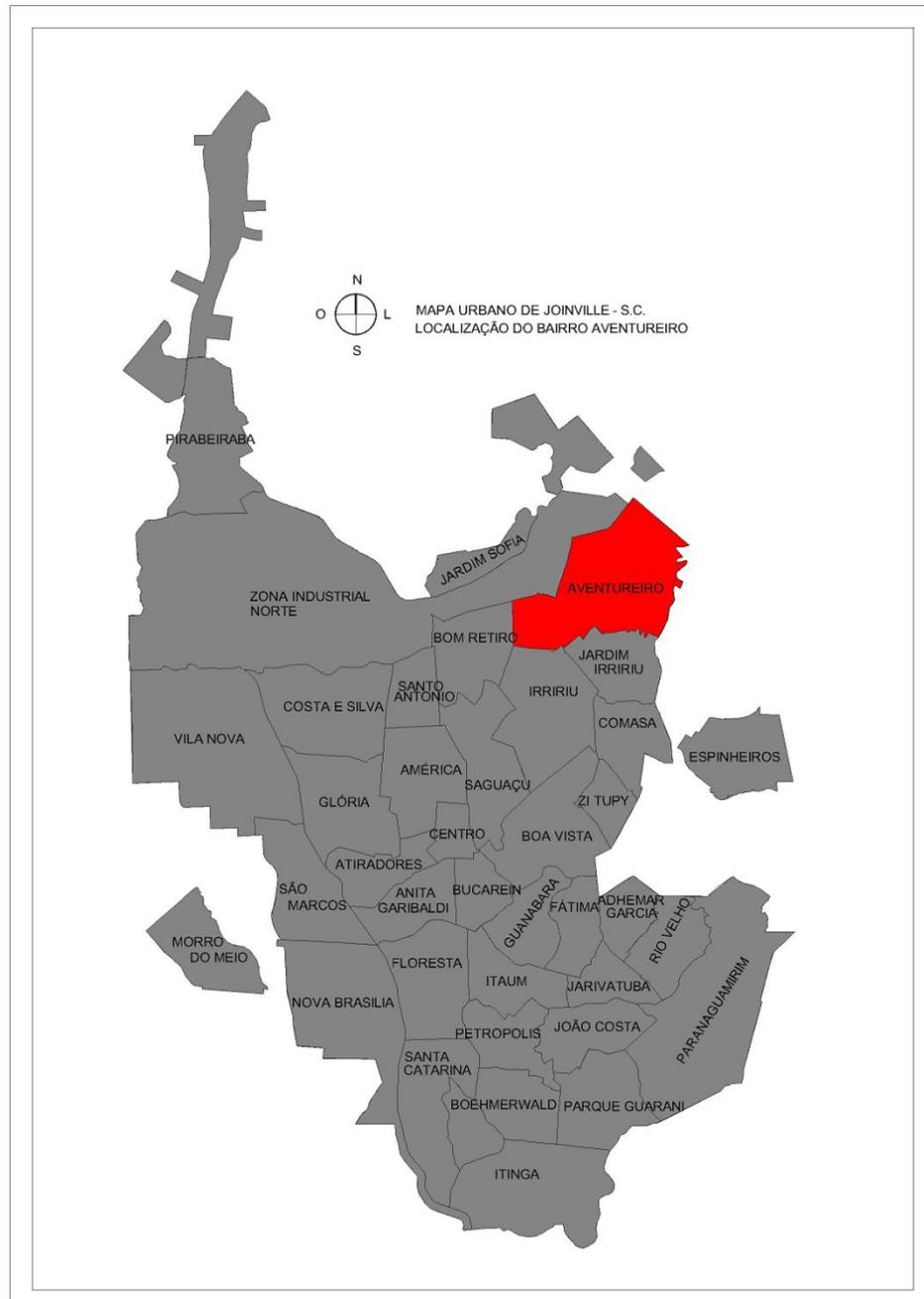
2.1 Um bairro com “Espírito Aventureiro”

Os estudantes observados nesse trabalho moram no bairro Aventureiro, no município de Joinville, Santa Catarina. Dessa forma, muito brevemente vou expor um pouco sobre o bairro onde está localizada a escola Professora Jandira D'Ávila.

Para escrever sobre o bairro, cenário desta pesquisa, há várias entradas, onde posso percorrer muitos caminhos e encontrar novas possibilidades de compreendê-lo. Na intenção de localizar o leitor, optei por descrever a rua em que encontro nossas crianças e jovens a caminho da escola ou voltando pra casa, o comércio que movimenta a economia local e o espírito aventureiro que deu nome ao bairro.

O nome Aventureiro vem dos antigos times de vôlei e futebol, em torno dos quais moradores da localidade se reuniam para jogar nos finais de semana. Em dezembro de 1951 foi fundado o Aventureiro Esporte Clube, em princípio só como time de futebol, depois como salão de bailes.

Figura 1 - Localização do bairro Aventureiro na cidade de Joinville



Fonte: Arquivo Pessoal

O “espírito aventureiro” esteve presente também no desenvolvimento do bairro, com a instalação da Metalúrgica Duque S/A, em 1955, inicialmente para produzir fornos e fogareiros elétricos esmaltados. A empresa expandiu seus negócios em parceria com uma empresa alemã atraindo mão de obra de todos os cantos da cidade, inclusive de cidades vizinhas para fabricação de peças de bicicletas.

Ainda na década de 1980 foi inaugurado o supermercado Rodrigues, com poucos funcionários, inicialmente atendia os moradores mais próximos ao estabelecimento. Conforme o bairro foi ganhando infraestrutura, tornando-se uma das principais vias de acesso ao aeroporto da cidade, o supermercado passou a atender além dos moradores locais, uma gama de consumidores de outras localidades. Atualmente é uma das opções de primeiro emprego de muitos de nossos alunos que saem do Ensino Médio e precisam trabalhar enquanto cursam o Ensino Superior.

A principal via que atravessa o bairro Aventureiro, ligando o bairro Iririú ao bairro Jardim Paraíso, é a Rua Tuiuti. Com um imenso fluxo de carros, pedestres e ciclistas devido ao diversificado comércio local, entre escritórios de contabilidade, advocacia, bancos, farmácias, lojas, sapataria, supermercados, panificadoras, o bairro vem desenvolvendo sua economia, tornando mais independente a vida dos moradores, que não precisam ir ao centro da cidade para realizar suas compras, pagamentos ou atividades de lazer.

Em frente à Paróquia Senhor Bom Jesus do Aventureiro, está a E.E.B. “Professora Jandira D’Ávila”, localizada no “miolo” do bairro. Próximo aos principais pontos comerciais, a escola atende atualmente 1.069 estudantes, matriculados no Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio Inovador e Regular.

2.2 O *locus* da Pesquisa: “Escola Jandira”

A Escola de Educação Básica Professora Jandira D’Ávila, em seu PPP - Projeto Político Pedagógico¹³, elaborado num processo contínuo e democrático de tomada de decisões entre os professores, alunos, pais e gestores, elegeram como missão escolar “proporcionar a construção educacional do ser cidadão atuante de forma democrática, transparente e eficiente”. E tem como visão a “construção de uma prática pedagógica que leve em consideração a diversidade da comunidade escolar, propiciando um aprendizado contínuo”.

Também apontada pelo PPP, a “função da escola é instrumentalizar os educandos para que os mesmos se apropriem do saber acumulado e desta forma

¹³ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e Lei Complementar n.170 (Sistema Estadual de Educação), o Projeto Político Pedagógico tornou-se um documento obrigatório de suma importância para a Instituição Educacional.

possam conduzir um novo saber capaz de transformar as relações sociais dos quais ele participe”.

A Unidade Escolar fundada na década de 1960, inicialmente como “Escola Isolada Estadual do Iriú”, para atender os filhos dos trabalhadores do bairro (que na época ainda não tinha sido desmembrado do bairro Iriú), passou a se chamar “Escola Básica Professora Jandira D’Ávila” somente em 1976, em homenagem à patronesse que fundou a escola e dedicou sua vida ao magistério.

Em 1985 foi implantado o 2º grau (atual Ensino Médio) que teve início no ano de 1986, com o nome “Colégio Estadual Professora Jandira D’Ávila”. E a partir de 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases define o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, a escola passa a ser chamada “Escola de Educação Básica Professora Jandira D’Ávila”.

Popularmente conhecida por “Jandira”, a escola é assim chamada por pais, estudantes e professores. Seu prestígio na comunidade é conquistado devido a uma proposta de ensino que envolve a comunidade e o cuidado com o espaço escolar. A cada bimestre a escola desenvolve projetos e atividades que atraem a participação dos pais. Destaco também a transparência financeira da gestão escolar com prestações de contas detalhadas e o bom relacionamento entre professores, direção e demais funcionários. A procura por novas matrículas no “Jandira” seja no Ensino Fundamental (anos iniciais) ou Ensino Médio faz com que pais e alunos pernoitem em frente à escola para garantirem uma vaga para o próximo ano letivo. Mesmo com outras escolas de Ensino Médio no bairro, o diferencial do ProEMI atrai alunos de outros bairros como Jardim Paraíso, Parque Joinville e Iriú. A participação dos alunos em atividades municipais e estaduais como Festival de Dança Escolar (1º lugar – 2015), Gincana “Aluno CDF – Conquistador do Futuro (1º lugar – 2015), Festival Coca Cola (1º lugar – 2015) e Festival de Dança Catarina (Ibirama - SC - 1º lugar – 2015), também evoca nos jovens esse desejo em estudar no “Jandira”.

A escola funciona nos três períodos: matutino, vespertino e noturno. É organizada pelo Regimento Interno, discutido na primeira reunião pedagógica do ano letivo e aprovado pelo Conselho Deliberativo Escolar, composto por pais, alunos, professores e um gestor ou assessor de direção.

Em 1978 foi construído o prédio atual da escola, localizada na Rua Emílio Landmann, número 100. A escola recebeu reformas e ampliações em 1983, 1986,

1998, 2001, 2002, 2003. Para atender a demanda de atividades diversificadas, inclusive de esporte e cultura algumas adequações foram realizadas pela gestão escolar no decorrer dos anos de implantação do ProEMI na EEB Professora Jandira D'Ávila. Em 2011 com a primeira parcela da verba do ProEMI (repassada pelo FNDE às APP) algumas adequações na estrutura física da escola foram realizadas, entre elas destaca-se: sala de dança, sala de artes, laboratório de química e biologia, construção de palco para apresentações de atividades culturais. Em 2014 foi adaptado outro espaço para o laboratório de matemática e física. O ProEMI, em sua implantação em 2010 trazia promessas de reforma e ampliação dos espaços para melhor atender às atividades do Programa, porém, durante todos esses o pouco que se fez foi com os recursos recebidos diretamente do MEC. Destaca-se a construção de um Ginásio de Esportes em 2011 realizado pela Secretaria de Estado da Educação, único investimento em infraestrutura feito pelo governo estadual até o momento. Atualmente temos um projeto de reforma e ampliação aprovado pela SED em 2014 que está em processo de análise para posterior licitação. No ano de 2015 iniciou-se a obra de uma nova quadra coberta, projeto com recurso direto do MEC, que tem previsão de conclusão para meados de 2016.

2.3 Os Jovens no “Jandira”

O Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria n.971, de 09 de outubro de 2009, iniciou na E.E.B. “Prof. Jandira D'Ávila em fevereiro de 2010, com 30 alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio. O 2º e o 3º ano continuavam no Ensino Médio Regular. Em 2011, o Programa estendeu aos 2º anos e em 2012 o ProEMI atingiu todos os alunos matriculados no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio no período matutino.

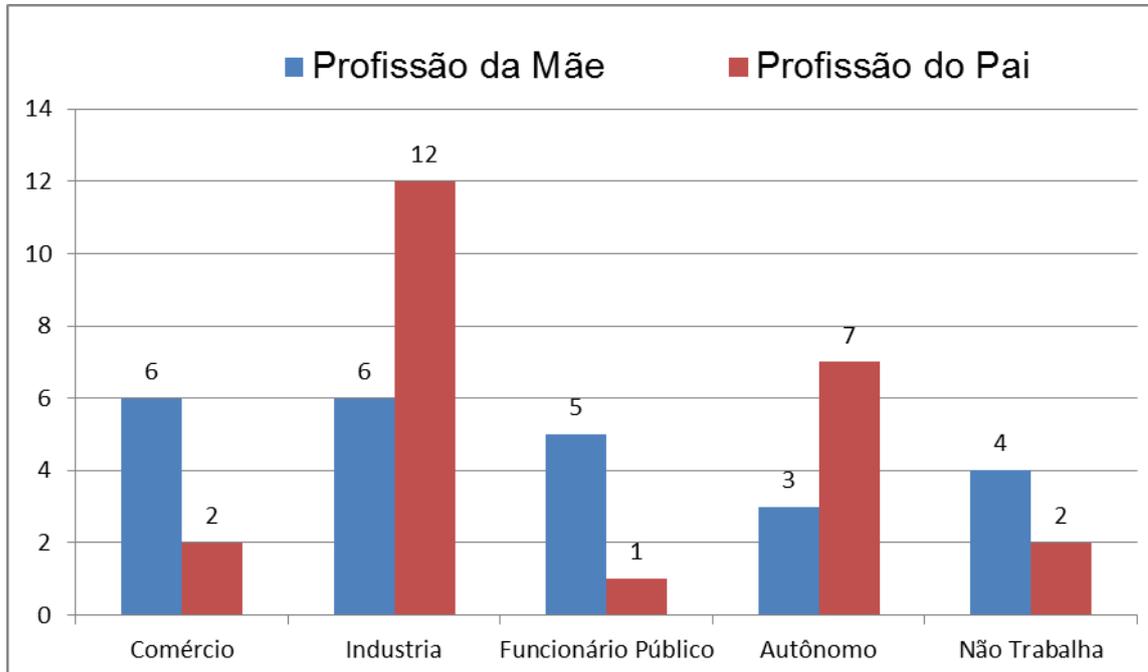
Seguindo as propostas do documento orientador do ProEMI (2009, p.07) em “articular atividades integradoras a partir das relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio”, os estudantes participam de atividades interdisciplinares que estão instituídas no calendário escolar no início do ano letivo, como a Semana de Arte e Literatura, a Gincana Esportiva e Cultural – GINJAD, Projeto Afro-Indígena, Simpósio de Filosofia, Festa Junina com apresentações

culturais, Feira de Ciências, Feira dos Estados, Olimpíada da Matemática, entre outros.

O perfil socioeconômico foi traçado a partir do questionário entregue aos 24 estudantes observados nas citadas oficinas de esporte e cultura. Filhos de trabalhadores assalariados, com escolaridade média e superior (12 pais têm ensino superior completo ou em fase de conclusão), os estudantes que observei nas Oficinas de basquete e teatro moram com pais e irmãos, sendo que somente dois alunos moram apenas com as mães. Numa proximidade de até cinco quilômetros da escola existem outras escolas públicas espalhadas pelo bairro. Porém, o diferencial da proposta do Ensino Médio Inovador atrai principalmente os estudantes que concluem o ensino fundamental nas escolas municipais que não oferecem a etapa final da educação básica.

Os pais trabalham nas indústrias instaladas no bairro ou no comércio local, há também os autônomos (mecânicos, cabeleireiras), como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Profissões dos pais dos jovens pesquisados



Fonte: Dados da pesquisadora (2015).

Dos 24 jovens observados, apenas um está inserido no mundo do trabalho, trabalhando em uma lanchonete próxima à escola, no período noturno. Em conversa

paralela com os colegas, o estudante contou que *“trabalha para ajudar em casa, mas que não pretende sair do ProEMI porque o estudo é mais puxado”*. A opção por não trabalhar enquanto cursa o Ensino Médio não é um privilégio de todos os jovens do país, o que demonstra um diferencial desses estudantes em permanecer na escola em tempo integral.

O modo de existência juvenil na escola Jandira D’Ávila não difere de outros estudantes de outras escolas do Brasil, nem pretendo buscar nesse trabalho traçar um perfil do “estudante do Ensino Médio Inovador” ou “do jovem da escola pública” sugerindo modelos pré-definidos, nos quais o jovem deva se “enquadrar”. Há uma complexidade muito grande em definir a categoria juventude, considerando seus aspectos biológicos ou jurídicos partindo de construções sociais em cada período da história. Outros estudos apontam para categorias como geração “Baby Boomers, geração X, Y ou Z¹⁴” no intuito de compreender e atender a nova lógica social de mercado.

O que desejo nesta pesquisa é pensar que a subjetividade juvenil pode reconhecer-se ao mesmo tempo em que pode estranhar-se. Para Deleuze (1992, p.116), o processo de subjetivação “trata-se de inventar modos de existência, capazes de resistir bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles” Portanto, podemos “perder o rosto”, como sugere a epígrafe desse capítulo, desfazer uma imagem sem a preocupação de ter que construir outra.

Ao observar jovens entre 15 e 17 anos, é imperativo considerar a discussão da juventude ou juventudes no plural, como afirma Spósito (2003) quando reconhece a “importância de se tornar a ideia de juventude em seu plural – juventudes, em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os sujeitos”. Essa proposição é pertinente à escolha de um referencial teórico que permita pensar as juventudes em uma dimensão mais ampla do que a da idade cronológica,

¹⁴O termo em inglês “Baby Boomer” pode ser traduzido livremente para o português como “explosão de bebês”, fenômeno social ocorrido nos Estados Unidos no final da Segunda Guerra, ocasião em que os soldados voltaram para suas casas e conceberam filhos em uma mesma época. Geração X - Surgida em meados da década de 60 e estendendo-se até o final dos anos 1970, essa geração vivenciou no Brasil acontecimentos como as “DiretasJá” e o fim da ditadura. Nasce na década de 80 a Geração Y, que em pouco tempo de vida já presenciou os maiores avanços na tecnologia e diversas quebras de paradigma do mercado de trabalho. Disponível em: www.coisaetale.com.br/2012/04/as-geracoes-baby-boomer-x-y-e-z. Acesso em 14 set. 2015.

considerando que ser jovem na contemporaneidade é estar inserido num contexto social, histórico e cultural.

O trabalho de pesquisa de Meyer (2014) percebeu no documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador que além do sentido emancipatório, essa política de currículo entende que o jovem ainda precisa ser significado, que seus sentidos ainda não estão explícitos e que as políticas curriculares não desvelam todo seu potencial.

Venera (2009) considerou as formas de ver a juventude a partir de reflexões acerca da cultura – especialmente aquelas conhecidas como pensamentos pós-modernos ou pós-estruturalistas. Nesse sentido, a autora dialoga com os termos adolescência e juventude, mesmo sabendo que os dois conceitos são distintos, em alguns aspectos eles se encontram, assim:

O processo de subjetivação que está em curso nessa adolescência não promete nenhuma coerência com coisas unificadas, padronizadas, binárias, sequenciais ou lineares. As identificações se processam muito rapidamente, ao mesmo tempo em que parecem se desfazer. (VENERA, 2009, p.71)

Na mesma intenção, os autores do livro **Juventude e Ensino Médio** (organizado por Dayrell, Carrano e Maia, 2014) reconhecem as dificuldades em definir o que é juventude e em como categorizar os sujeitos pesquisados pelo livro. Segundo os autores:

A definição de ser jovem através da idade é uma maneira de se definir o universo de sujeitos que habitam o tempo da juventude. Esse é um critério variável e muda de país para país. Na América Latina, vai se estabelecendo o consenso de que os jovens devem ser considerados até os 29 anos. [...] Compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades. (DAYRELL & CARRANO, 2014, p.110)

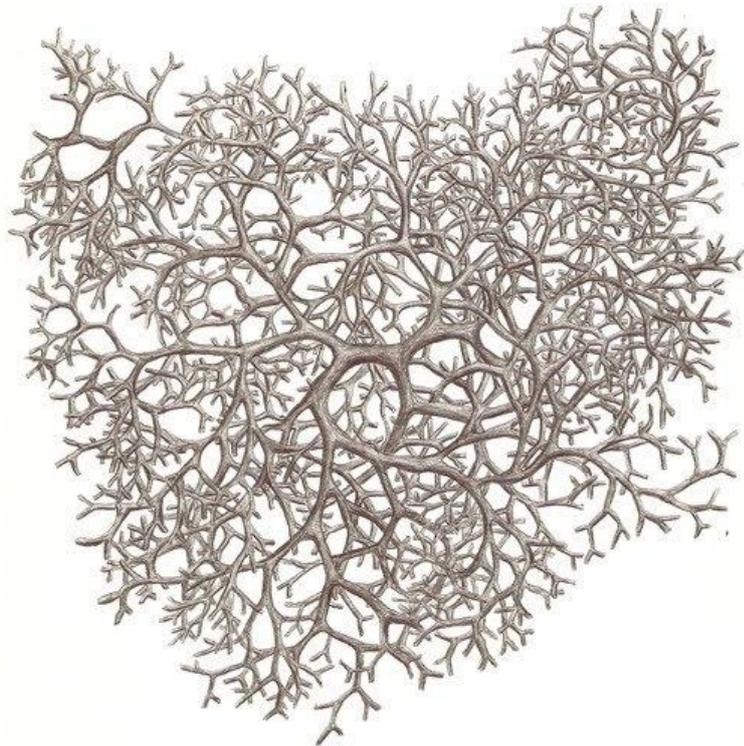
Outro livro que leva em conta a problemática do conceito Juventude, intitulado **Ensino Médio – Ciência, Cultura e Trabalho**, organizado por Frigotto e Ciavatta (2004), discorre sobre essa categoria social:

No estudo da sociedade brasileira, uma primeira observação refere-se à pluralidade de situações, vivências e aspirações encontradas na população jovem. Para alguns analistas, não só o termo jovem deve ser usado no plural, como a própria categoria juventude. Evidentemente essa observação é válida para diferentes categorias fundadas na ideia de ciclo de vida, mas no caso em pauta, a diversidade de experiências traz tensões importantes para o ideal de escola única. (LIMA, 2004, p. 97)

Para os Estudos Culturais o que classifica o jovem não é a idade, mas sua identificação e representação cultural. O local de onde essa pesquisa vê o jovem é um terreno fértil para o novo. Considerei todos esses agenciamentos coletivos de enunciação, dominantes ou não, para significar as juventudes como sendo múltiplas híbridas e presentes em todas as formações sociais. Porém, nas observações destacadas nas oficinas de esporte e cultura não percebi o jovem como uma projeção do futuro, mas como alguém que está em um fluxo de agenciamentos coletivos que o consideram como um acontecimento no e do tempo presente. Para além de ser amanhã um adulto, mas alguém que está ali com sua demanda e agenciamento juvenil fazendo sentidos nesses fluxos.

3 O QUE SE REVELA ENQUANTO SE OBSERVA?

Faça rizoma¹⁵ e não raiz, nunca plante!
 Não semeie, pique!
 Não seja nem uno, nem múltiplo, seja multiplicidades!
 Faça a linha e nunca o ponto!
 A velocidade transforma o ponto em linha!
 Seja rápido, mesmo parado!
 Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga.
 Nunca suscite um general em você!
 Faça mapas, nunca fotos nem desenho.
 Seja a pantera cor-de-rosa e que vossos amores sejam
 como a vespa e a orquídea, o gato e o babuíno.
 (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.36)



Quando o professor de teatro chega à sala de aula, na terça-feira, 17 de março de 2015, o mapa da sala de aula já está desenhado. Carteiras e cadeiras

¹⁵ Já esclareci nas Considerações Iniciais desse trabalho que o termo Rizoma foi emprestado da botânica e é utilizado por Gilles Deleuze e Félix Guattari em "Mil Platôs" (1995). Para dar mais sentido ao contexto que quero trabalhar neste capítulo, me apropriei de um desenho para melhor ilustrar o conceito rizomático dentro da pesquisa. Optei por não colocar legenda e fonte na figura para não comprometer a estética do desenho. A imagem está disponível no blog razãoinadequada.com. Acesso em: 10 out. 2015.

enfileiradas com os alunos sentados uns atrás dos outros, esperando mais uma aula começar.

O espaço físico escolar também está configurado como um mapa, o espaço desenhado é segmentado em salas de aula, secretaria, pátio, refeitórios, banheiros, biblioteca, auditório, tudo organizado em um modelo que garanta um padrão mínimo de qualidade que permita atender as necessidades sociais, cognitivas e motoras dos estudantes. Pelo menos, essa é a intenção. As linhas que traçam esses mapas contornam territórios, acompanham movimentos de territorialização e promovem rotas de escapes, seja na escola ou nas salas de aula, essas linhas são inquietantes. Elas traçam histórias.

Ao observar, naquela manhã de verão, a primeira aula de teatro, da oficina de cultura, uma proposta do currículo do Programa Ensino Médio Inovador, inicio um percurso de transfiguração das coisas, das palavras e dos territórios educacionais. Por trás das linhas que compõem os mais diversos espaços, há um sistema de pontos, entre os quais podemos traçar linhas de vários tipos. Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) nos apresentam três tipos delas: as linhas de segmentaridade dura ou de corte molar; as linhas de segmentação maleável ou de fissura molecular; e as linhas de fuga.

As duas primeiras, esclarece Paraíso (2012), são as linhas de territorialização, que tentam definir, dar uma rota segura, uma essência estática a um território, embora a linha molecular mesmo sendo mais maleável, ainda que territorializada a ela, também escapa a uma rigidez do corte molar, enquanto as linhas de fuga ou de ruptura são linhas de desterritorialização pelas quais um pensamento foge sem parar. O plano de organização escolar muitas vezes tenta frear as linhas de fuga, interrompendo os movimentos de desterritorialização, reconstituindo formas sem profundidade. Há uma interação nessas três linhas, não é tão fácil desemaranhar, uma perpassa a outra.

A intenção aqui é mapear não somente os territórios, no sentido de espaço geográfico, mas também estar atenta ao que acontece nesses encontros juvenis durante as aulas observadas.

O valor do território é existencial: ele circunscreve, para cada um, o campo do familiar e do vinculante, marca as distâncias em relação a outrem e protege do caos. O investimento íntimo do espaço e do tempo implica essa delimitação, inseparavelmente material (consistência de um

"agenciamento" e afetiva (fronteiras problemáticas de minha "potência"). O traçado territorial distribui um fora e um dentro, ora passivamente percebido como o contorno intocável da experiência (pontos de angústia, de vergonha, de inibição), ora perseguido ativamente como sua linha de fuga, portanto como zona de experiência. (ZOURABICHVILI, 2004, p.23)

3.1 Corpos em Movimento

Passados os primeiros 45 minutos da aula em que o professor de teatro fez as devidas apresentações do seu trabalho, da importância do teatro e da sua proposta de ensino, os estudantes foram encaminhados ao auditório escolar. Território definido pela escola para realização da oficina de teatro. Ao chegarem nesse espaço, não há mais um lugar previamente decidido para sentarem, todos se espalham pelas fileiras de cadeiras e até mesmo pelo chão.

A disposição dos corpos em sala de aula evidencia as forças das instituições em disciplinar, denominadas por Deleuze e Guattari (2000, p.23) como "máquinas de engrenagem ajustadas". Quando os alunos chegam ao auditório e podem escolher onde irão sentar percebo o contorno de uma linha molecular, que mesmo sendo mais flexível não desterritorializa, pois não saem do previsto apenas por mudarem os lugares, ainda assim os estudantes continuam respondendo aos comandos do professor.

Nas aulas de basquete, não é diferente, estudantes dos três 2^{os} anos se encontram nesse território que instiga o movimento e a potência de agir. Percebo como os jovens sentem-se motivados com esse encontro, com a possibilidade de partilhar jogos, brincadeiras e competições, gerar novos movimentos. As aulas acontecem no ginásio esportivo ou no pátio escolar, os encontros neste espaço preveem uma mudança de atitude (correr, brincar, jogar), cada território é comandado por agenciamentos coletivos de enunciação e em cada espaço eles demonstram como já estão disciplinados para cada território.

Ao apresentar minha pesquisa para ambas as oficinas, cada uma em seu momento, explico sobre os registros do Diário de Campo como expressão dos meus movimentos pela pesquisa. Ciente de que o sentido da pesquisa etnográfica não é apenas descrever o que se passa em sala de aula ou fora dela, mas ultrapassar o senso comum quanto aos usos da linguagem, busco não somente captar o diálogo vivido, mas também compreender o silêncio. Perceber a relação dialógica entre o

locutor (professor) e os interlocutores (estudantes) em que o verbal e o não-verbal influenciam de maneira determinante a construção dos enunciados.

Ao observar os jovens, numa perspectiva etnográfica de interpretação, não foi apenas a observação do “outro” como indivíduo, mas também observar o devir, como esclarece Deleuze (1997, p.77):

Vemos claramente porque o real e o imaginário tinham de ser superados, ou mesmo intercambiar-se: um devir não é imaginário, assim como uma viagem não é real. É o devir que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário, um devir. Os dois mapas, dos trajetos e dos afetos, remetem um ao outro.

Observar os jovens é, portanto estudar os planos de imanência e de organização, cartografando os trajetos e os afetos, que constituem os movimentos dos estudantes e registrando, assim, as singularidades. Recusar o que está preestabelecido, o que já foi dito, na tentativa de construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular.

Neste momento da problematização sugiro a cartografia como um processo metodológico molecular, ou seja, mais flexível, que compreenda os processos de singularização. E, que me permita mergulhar nos afetos que permeiam os contextos e as relações que pretendo conhecer.

Ainda no primeiro encontro na oficina de cultura (aula de teatro), o professor propõe uma dinâmica: “Casa – Inquilino – Tempestade” e ressalta que as palavras-chave são foco, concentração, esforço e atenção, ou seja, aquele que enuncia seleciona palavras apropriadas para formular uma mensagem compreensível para seus destinatários.

O pensador russo Mikhail Bakhtin nos explica que o enunciado é a unidade básica do conceito de linguagem: “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN, 1988, p. 95). O enunciado é sempre um acontecimento que está engendrado em uma situação histórica definida, numa perspectiva dialógica, em que a fala representa um entrecruzamento de muitas vozes e muitos discursos.

No caso dos estudantes, a situação de uma aula de teatro é propícia para que os jovens respondam aos enunciados. Nessa primeira observação, registro a generosidade como ação ao enunciado, pois ao estarem atentos à dinâmica, ocupam todos os espaços nos tapetes, uns bem próximos aos outros para que ninguém fique de fora.

Quando estou em sala de aula com esses alunos, ministrando as aulas de história, muitas vezes minha preocupação é com o saber sistematizado e em seguir as propostas de um currículo institucionalizado em que a ciência e a lógica racional são fortemente valorizadas. Mesmo sabendo que o arcabouço teórico que fundamenta a ciência é uma produção do homem e que não há verdade absoluta que se deva buscar, é fora de sala de aula, abrindo mão do papel de locutor com discursos prontos de aprendizagem ou quando saio do ‘território - sala de aula’ que é mais do que um espaço físico, mas o lugar social de onde vejo e sou vista, é que consigo escutar realmente a história de cada um. Passo a olhar os processos humanos, marcados pelos desejos e anseios que a olhos comuns parecem destituídos de importância.

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI, F. ROLNIK, S, 1996, p.323).

Estamos o tempo todo compondo e decompondo novos territórios. Cada aula é um novo território. O sentido de território envolve a apropriação na perspectiva subjetiva, afetiva e emocional. Na primeira aula de basquete observada o que chama atenção é participação de meninos e meninas em campo, num jogo misto. O professor explica que “*basquete é um jogo de inteligência.*”

O sentido do enunciado é também engendrado pelas condições reais da enunciação e distribui-se entre as diversas vozes que habitam esse território. Quando o professor diz “*jogo de inteligência*”, ele tira o foco da competitividade e vai para as estratégias, ele acalma o grupo e ao mesmo tempo inquieta cada estudante

aresponder ao comando desses agenciamentos. É no enunciado que se dá o contato entre a língua e a realidade. O professor sabe o que desperta na escolha das palavras para a construção de um enunciado, ele leva em conta outros enunciados de outros sujeitos, não é apenas o locutor que tem direito sobre as palavras, mas o ouvinte e todas as vozes ouvidas nesse discurso. A resposta dos jovens estudantes foi comportamental, através da observação de defesa e ataque do outro, eles foram traçando um “jogo de inteligência”.

As aulas de teatro e basquete que finalizam o mês de maio têm os mesmos objetivos: movimento e equilíbrio. A sugestão do professor de teatro como atividade inicial é a concentração nos movimentos corporais: “*olhar para o lado, para cima, para baixo, movimentar os ombros para frente, para trás*”. Os estudantes concentram-se no exercício seguindo as orientações do professor, que ao perceber que todos estão descontraídos sugere a dinâmica da imitação de um personagem.

Caminhando livremente pela sala do auditório escolar os jovens seguem as pistas dos personagens, “*o primeiro é o corajoso*”, braços e olhares transmitem coragem. “*O próximo é um velho*”, então meninos e meninas, curvam-se como se estivessem segurando uma bengala, a expressão facial também obedece aos comandos, todos parecem enrugados, com dificuldades para andar e para enxergar.

Em meio à atividade um dos garotos nos conta que seu avô com 75 anos caminha normal, que não precisa usar bengala. Ele mostra-se muito admirado e orgulhoso do seu avô por não corresponder a nenhuma daquelas características encenada por todos. O professor, antes de indicar outro personagem, explica que há muitos estereótipos e que somos nós quem definimos essas imagens para imitá-los.

Os personagens seguintes são: o bêbado; então o professor imita seu andar torto e sua fala arrastada. O tímido, que provoca muita risada e brincadeira evocando o nome dos mais tímidos da classe. O malandro, cujo andar é seu referencial e o malandro tarado, que surge como uma enorme brincadeira: “*Além de ser malandro é tarado?*” E todos explodem numa gargalhada.

Para concluir a dinâmica o professor questiona “*a atividade de imitação é difícil?*” E discorre sobre a importância de trabalhar e conhecer o corpo. “*É preciso se permitir*”, ele alerta. Enquanto eu observo e registro em meu diário de campo a performance da garotada que se diverte com os personagens sugeridos pelo professor, destaco o sentido polissêmico da palavra “velho”. Ao falar do seu avô que

“mesmo velho” andava sem bengala, o jovem estudante do 2ª ano transgrediu o conceito velhice, assujeitando-se a ele. Encontro em Carvalho (2014, p.82) uma reflexão sobre o uso da palavra a serviço da liberdade e da diferença:

Falar e escutar são, efetivamente dois movimentos importantes para essa transformação do pensar, pois atuam na reflexão do que é produzido e na construção de um novo modo de pensar as coisas no mundo. O sentido que atribuímos às palavras nos mobiliza a reflexão ou à ação, ou a ambas. Assim, quem fala e quem escuta constroem sentidos diversos. O que não situa o falante e o ouvinte em erro, mas em diferentes interpretações que não produzem inverdades, mas diferentes pontos de vista.

Estamos o tempo todo construindo enunciados a partir de um conjunto de valores que encontramos não apenas na escola, mas em outros territórios como igreja, família, estamos sempre falando para alguém, a outro que responderá.

A aula de basquete inicia com o corpo em movimento, os estudantes se divertem enquanto tentam derrubar um ao outro, mesmo o professor advertindo que não é um jogo de força e sim de equilíbrio. As meninas reclamam que estão em desvantagens em relação aos meninos. Para animar a competição o professor propõe que “*o vencedor tem que levar o outro nas costas*” em uma brincadeira chamada “cavalinho”.

As duplas permanecem as mesmas numa atividade com a bola na testa, a regra é não colocar a mão na bola, portanto se ela cair, estão desclassificados. O professor comenta sobre a informação corporal, uma dupla percebe que colocando a mão no ombro do outro é mais fácil e que não há regras sobre outras partes do corpo, apenas não podem tocar a bola. Outros percebem que podem inovar e tentam levar a bola em três, mas a bola cai e eles continuam tentando outras formas criativas de participarem. A próxima dinâmica é individual e também com bola. Dessa vez é entre os joelhos, tem que ir com a bola no meio das pernas e voltar correndo com a bola na mão, assim passar para o próximo, o exercício é individual, mas a competição é dupla.

A aula propôs uma competição. Meninos e meninas buscam equilíbrio na atividade que aparentemente parecia precisar usar a força. A criatividade apareceu sem que o professor precisasse evidenciá-la, quando os jovens compreendem que ao colocar a mão no ombro do outro a possibilidade da bola cair é menos provável, todos entendem que podem ousar e que têm que estar atentos ao que não podem fazer e escolher o que podem.

Praticar um exercício individualmente, mas saber que infere na coletividade, amplia a potência de esforço e traz mais significado para a dinâmica, o empenho demonstrado no exercício é muito maior. Quando o professor encerra a aula e propõe um relaxamento, o controle do corpo já foi estimulado em todas dinâmicas anteriores, tornando essa última atividade muito mais completa.

3.2 Um currículo que faz desejar

Em meio às leituras que subsidiaram este trabalho, encontro em Paraíso (2010) a instigante pergunta: “É possível um currículo fazer desejar?” como capítulo final do livro “Pesquisa sobre Currículos e Culturas”. Sim, ele pode. Foi a primeira resposta que veio em mente. Lembrei-me imediatamente de um dos estudantes da oficina de basquete que a cada aula superava suas dificuldades em participar de algumas atividades que exigiam mais agilidade. O garoto que estava acima do peso não hesitou quando o professor propôs o exercício de correr, pular de um lado para o outro por cima de três bancos enfileirados, pular em cima de uma cama elástica e saltar em cima de uma mesa com o impulso das mãos.

Nesse sentido, concordo com Paraíso (2010, p.154) quando diz que, “o desejo é fábrica, potência, alegria, é fundamental para aprender, para pensar, criar, construir, enfrentar os poderes, as dificuldades da vida, movimentar, produzir alegrias, viver”. Foi exatamente o que registrei ao observar o jovem que em seus enfrentamentos, percebia que estava sendo observado e mesmo assim corria, pulava, demonstrava suas fragilidades e aceitava a ajuda do professor para superar os obstáculos.

Torno a olhar minha experiência em sala de aula e encontro nas discussões e produções textuais as dificuldades que esse mesmo estudante apresenta. Procuo no currículo de história e em minha prática pedagógica essa potência que conseguiu despertar nesse jovem o desejo de expandir o território. Paraíso (2010, p.155) contribui com minha reflexão:

Fazer desejar em um currículo, sim, é difícil. É difícil porque desejar não é apenas dizer “eu quero aprender!”. O “eu quero!”, para Deleuze, está muito próximo de uma imposição que é incorporada. A imposição aprisiona a vida porque faz assumir desejos que não nascem da própria potência. E o que

convém a potência de cada um, insiste Deleuze (2001), é o que, ao mesmo tempo, faz crescer seu território e lhe “produz alegrias”.

Em outra aula de basquete, na oficina de esporte, quando entro no ginásio esportivo há uma grande movimentação entre os jovens que brincam em “acertar a bola na cesta”, há muitas ideias sobre técnicas e estratégias de jogo discutidas entre professor e alunos. Os estudantes que não acertam são sempre instigados pelos colegas com um amistoso “*valeu!*”. A dificuldade em quadra é percebida como um desafio, pois ao errar, os jovens vão ao final da fila para tentar novamente. Não percebo alguma classificação do tipo “bom” ou “ruim” nos jovens ou frases que diminuam a potência de agir.

Em sala de aula, por sua vez, percebo o constrangimento cada vez que um aluno tira uma nota baixa, ou não consegue se expressar com clareza ao responder uma questão oral. O currículo sistematizado das aulas ainda coloca o aluno no compartimento de quem aprende e quem não aprende. As aulas de recuperação paralela são para os estudantes com dificuldades. É território de quem não aprende. Acredito que desse currículo organizado também pode surgir a possibilidade de encontros, os perceptos e afectos como disseram Deleuze e Guattari (1992), ou seja, não somente as percepções e sensações que vão além de quem as sente, mas potências de sensações em relação ao mundo, mas isso não acontece de uma hora para outra.

Os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, percepções e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e afectos. (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 193/194)

Paraíso (2010, p.157) observa que em “todo processo de desterritorialização, é muito importante saber da força e da fragilidade do desejo em um currículo.” Quando converso com os meninos e meninas em suas tentativas de acertar as cestas, o professor diz “*que basquete é jogo de paciência*”.Então percebo que os alunos sentem-se motivados. Persistem, atravessam territórios e seguem.

O mesmo discurso é repetido em outra aula da oficina de basquete, na hora de montar os times para uma partida. Observo que as meninas são sempre as

primeiras a serem escolhidas. Ao perguntar sobre o critério de escolha para montar um time, é o garoto mais alto que me responde: “*é melhor jogarmos todos juntos, em times mistos, as meninas baixinhas correm bem e atrapalham o time adversário*”. O desejo de acertar as cestas, vencer as partidas, ultrapassar os obstáculos de altura, peso ou idade num jogo de basquete é construção de agenciamentos (agenciamento do desejo), é a saída do território, é o ato de desejar e experimentar a sua própria potência, é fazer com que seu território cresça.

Paraíso (2010) citando Deleuze (2001) nos revela que “desejar é delirar”, mas que esse delírio não tem nada a ver com a psicanálise, porque delira-se sobre o mundo inteiro, o que Deleuze (1996) chama de “delírio geográfico-político” porque faz “construir e expandir territórios e faz lutar para desamarrar as teias que dificultam o fluxo da vida.” (PARAÍSO, 2010, p.160).

Um currículo pode e deve produzir o desejo, percebo o tempo todo o desejo dos jovens de renovação, percebo a potência de agir em cada salto, em cada cesta, em cada movimento que os conecta, em cada escolha e cada linha ultrapassada do território por eles conquistado. Ainda assim, vou observando, anotando e questionando. Como se comportariam os alunos se não estivessem sendo observados? Estariam sempre dando o melhor de si?

3.3 Em cena: O Amor está no ar

Com a proximidade do Dia dos Namorados, os professores das oficinas de cultura e esporte uniram-se com a proposta para fazer uma aula diferente: “*Hoje vamos falar de poesia*”. E enquanto o professor de teatro “canta” Fernando Pessoa, o professor de basquete toca violão. Os jovens acompanham o poema em forma de melodia: “*Quem quer dizer o que sente, não sabe o que há de dizer. Fala parece que mente. Cala parece esquecer*”. Percebo euforia nessa aula em que as turmas estão reunidas, sentam-se todos juntos, embora misturados no auditório escolar.

É o professor de basquete que abre o diálogo falando de amor. Ele pede uma reflexão sobre o amor compartilhado, e de “*como é bom gostar de alguém e sentir a perna tremer*”. Depois de ouvirem um poema de Shakespeare, um burburinho enche a sala do auditório, uma das garotas nos conta da emoção de sua mãe ao falar do

amor que sentia pelo seu pai. “*Quero um amor como esse para minha vida*”. Estudantes e professores tiram desse depoimento aquilo que os potencializa: o desejo de falar de amor.

Segundo Paraíso (2010, p.23), “um currículo desterritorializa-se porque consegue emitir signos e afecções que envolvem afectos potencializadores”. A aula segue com a leitura de Vinícius de Moraes, Pablo Neruda, Fernando Pessoa, Quintana, Drummond, Cecília Meireles. Cada conto, história ou poesia, traz junto uma risada, um olhar, um comentário mais tímido outro mais confiante, mas todos falam de amor. Os textos nos inspiram e nos transbordam.

O material particular dos escritores são as palavras, e a sintaxe criada que se ergue irresistivelmente em sua obra e entra na sensação. Para sair das percepções vividas, não basta evidentemente memória involuntária, que acrescente a reminiscência, como fator conservante do presente. (DELEUZE & GUATARRI, 1992, P.198)

Aproveitando o clima de descontração, o professor de teatro mostra os cartões que vendia de bar em bar, para ganhar dinheiro enquanto era estudante e sugere que os jovens façam seus próprios cartões para vendê-los. A garota sentada no fundo da sala diz em tom de brincadeira: “*Vou vender para mim mesma, porque amor próprio é tudo!*” Todos caem na gargalhada.

A escola pode ser esse território de multiplicidade que permite falar de amor, de todas as formas e de todas as maneiras. Ainda não tenho certeza de como se aprende, mas acredito na importância em ter alguém para mediar o conhecimento, embora não exista um método exato para aprender. Deleuze, na transcrição do vídeo “Filósofos e a Educação”, diz que “a aprendizagem é um encontro com os signos e é em contato com a realidade que cada professor tem a possibilidade de fazer o mínimo, criar um pequeno acontecimento, ou seja, preparar sua aula como para um espetáculo.” Há uma preocupação muito grande em reproduzir os saberes legitimados, os currículos estão repletos de conteúdos que precisam ser cumpridos até o final de cada ano letivo. Discute-se atualmente no país a definição do que ensinar, gerando polêmica em torno da Base Nacional Comum Curricular, uma proposta do MEC para determinar um currículo mínimo para as escolas de educação básica do país.

Uma das preocupações mais discutidas é a de fazer que o novo currículo dialogue com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os conteúdos a serem

vistos em sala de aula nas áreas de linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas devem corresponder a 60% de conteúdos comuns para a Educação Básica do ensino público e privado e os 40% restantes serão determinados regionalmente, considerando as escolhas de cada sistema educacional.¹⁶

Não pretendo neste trabalho provocar uma discussão sobre como sintetizar o conhecimento ou transformá-lo em mercadoria, mesmo porque não busco a verdade com medo de cair em clichês, do “faça isso ou faça aquilo” como garantia de aprendizagem, a intenção é provocar metamorfoses que são sempre devires. A reflexão do assunto torna-se relevante, quando discuto currículo e penso nos conteúdos como possibilidade de construção.

Concordo com Paraíso (2010, p.154) quando afirma que “criar não é fácil; romper com o já conhecido é muito difícil e referências são necessárias em um currículo”. No entanto, sem romper ou ultrapassar as linhas fixas, não posso “verdejar” parafraseando Deleuze.

Em uma das dinâmicas da aula de teatro, meninos e meninas devem dizer o que gostam numa troca de tapetes coloridos, em que os que gostam das mesmas coisas devem compartilhá-los. Chamou-me atenção a cena que um dos garotos disse “*eu gosto da escola*”, nesse momento os outros jovens hesitaram em dividir o tapete com ele ou não. Entre risos e muitas falas, grande parte da turma concordou que gosta da escola, embora “*estudar não seja tão bom*”. Percebo então um descompasso entre escola, disciplinas, conteúdos escolares e a vida cotidiana do aluno.

Brincando com as palavras arrisco-me a dizer que ao atravessar o muro da escola, o estudante encontra outra parte do rizoma. Nesse espaço há maneiras de expressar as multiplicidades e que cada acontecimento possibilita uma oportunidade para outras possibilidades de subjetivação.

Não que a escola não seja um lugar de privações, pois apresenta muitos decalques e raízes.

Não nos iludiremos com o jogo aparentemente gratuito ao qual convida o método do rizoma, como se se tratasse de praticar cegamente qualquer colagem para obter arte ou filosofia, ou como se toda diferença fosse a

¹⁶ Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/09/entenda-o-que-muda-com-o-novo-curriculo-do-ensino-publico-brasileiro>> Acesso em: 14 out.2015.

priori fecunda, segundo uma *doxadifundida*. Decerto quem espera pensar deve consentir em uma parte de tateamento cego e sem apoio, em uma "aventura do involuntário" (OS, 116-9); e, apesar da aparência ou do discurso de nossos mestres, esse *tato* é a aptidão menos partilhada, pois sofremos de excesso de consciência e excesso de domínio - não consentimos de forma nenhuma no rizoma. A vigilância do pensamento nem por isso permanece menos requisitada, mas no próprio cerne da experimentação: além das regras mencionadas acima, ela consiste no discernimento do estéril (buracos negros, impasses) e do fecundo (linhas de fuga). É aí que pensar conquista ao mesmo tempo sua necessidade e sua efetividade, reconhecendo os signos que nos obrigam a pensar porque englobam o que ainda não pensamos. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 53)

Porém, quando o jovem passa pelo portão de entrada do espaço escolar, mesmo “preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2006, p.118), ele encontra outras experiências que o instigam a lutar contra as formas de submissão, o que na ótica de Foucault pode ser entendido como anular o que é significativo em cada um de nós. É preciso rever o papel da escola e abrir espaço para que os fluxos gerem acontecimentos.

3.4 As sutilezas de Cuidar de si para cuidar do outro

Em uma das aulas de teatro, o professor propõe novas dinâmicas em equipe: “*se alguém errar tem que começar tudo de novo*” alerta o professor. Controle da força, coordenação motora e percepção do espaço são as orientações dadas pelo professor. A palavra-chave é atitude. Observa-se aqui a relação com o outro, a cada jogada que algum dos estudantes deixe a bola cair, todos têm que recomeçar.

A dinâmica exige atenção e cuidado com o outro. Em meio à agitação da atividade, uma das alunas passa mal e todos param para ajudá-la. Michel Foucault (2010, p. 09) nos diz que cuidar do outro é uma forma de cuidar de si. O cuidado que todos tiveram com a menina que passou mal durante as atividades foi o mesmo que tiveram comigo, em uma aula de teatro em que minutos antes de bater o sinal para o início da aula eu bati a cabeça no ar condicionado da escola e chorando copiosamente fui justificar minha ausência nas observações da aula nesse dia. “*Isso poderia ter acontecido com qualquer professora, menos com essa*”, disse uma das alunas, demonstrando todo seu afeto.

Meneghelli Junior (2012), ao pesquisar os “Processos de subjetivação dos professores com deficiência”, relacionados ao cuidado de si, considerou que a história do “cuidado” e das “técnicas” de si seriam, portanto, uma maneira de discutir as subjetividades e por meio delas, pensar os processos de subjetivação (MENEHELLI JUNIOR, 2012, p.30). O autor explica através de Foucault a história de Alcibíades de Platão:

Procurando por Sócrates, é interrogado por este acerca de suas capacidades pessoais e da natureza de sua ambição. Ignorante, Alcibíades é exortado a aplicar-se, a cuidar de si mesmo. Platão explica, então, o que é este “si” e como é este “cuidado”. Tem início um diálogo em que o cuidado de si é caracterizado dialeticamente: quem cuida do corpo não está cuidando de si, o corpo é mera vestimenta, uma ferramenta. O cuidado de si deve ser procurado no princípio que permite a utilização do corpo, um princípio que pertence à alma. O ocupar-se com a alma é a principal atividade do cuidado de si (FOUCAULT, 2010, APUD MENEHELLI JUNIOR, 2012, p.33)

Foucault traz o “cuidado de si” da filosofia clássica grego romana para a contemporaneidade, na escrita de sua obra “A Hermenêutica do Sujeito” em que ele relaciona o conceito *epimeleiaheautou* (cuidado de si) ao *gnôthiseauton* (“conhece-te a ti mesmo”) que é reconhecido na história da filosofia ocidental como a fórmula fundadora da questão da subjetividade em sua relação com a verdade (GRABOIS, 2011).

Este trabalho vai ao encontro da pesquisa de Meneghelli Junior (2012) quando entende que não é cuidado de si do senso comum que nos referimos e sim com o cuidado que tem a ver com as linhas de fuga e singularizações. O cuidado de si não é pensando no outro, mas substancialmente em si mesmo, ou naquilo que se faz com o corpo para além das respostas subjetivadas que envolvem o outro.

A postura dos alunos em relação a minha queda e também o cuidado com a garota demonstram que existe entre os jovens uma subjetividade pautada na generosidade. Mas seria esse o cuidado de si que Foucault buscava entender? O termo grego *epimeleiaheautou* (cuidado de si) pode ser entendido como uma atitude diferente consigo, e a partir dela com os outros e com o mundo. Não é apenas uma preocupação, mas um olhar atento para si mesmo e também para o outro. Em aproximação ao pensamento de Deleuze estaria próximo à fuga e singularização e menos com os agenciamentos relacionados ao molar e molecular. Em uma primeira problematização, essa ação dos jovens poderia ser entendida como um

assujeitamento aos agenciamentos coletivos sobre “amor ao próximo”, “cidadania”, “civildade”? Mas, também podemos entender como a elaboração de um mundo a partir de ações que eles também escolheram para si? Como agentes do próprio mundo?

Em Sócrates, em um tempo em que para os pensadores a busca interior era resposta para muitos dos questionamentos, a relação do “cuidar de si” e o “conhece-te a ti mesmo” consistia em incentivar a ocupação consigo mesmo.

É preciso entender que o princípio do cuidado de si adquiriu um alcance bastante geral: o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é em todo caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma numa atitude, de uma maneira de se comportar, empregou formas de viver, desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social dando lugar a relações interindividuais, a troca de comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber. (FOUCAULT, 2009, p.50)

A filosofia socrática caracterizava-se pela maiêutica, do gregomaieutike "arte de partear"; que partia da crença que os seres humanos possuem ideias inatas, porém precisam de um “parto de ideias” para torná-las manifestas. Sócrates considerava o diálogo um método de investigação . Nesse sentido, o método socrático torna-se pedagógico quando ajuda as pessoas a olharem para dentro de si mesmas na intenção de investigar se as ideias que possuem são sustentáveis ou contraditórias.

Através do diálogo, como prática educativa, percebo na troca de ideias o aprendizado não apenas dos estudantes, mas meu próprio conhecimento. Olhar para dentro de si é sim um cuidado com o outro.

A mesma menina que passou mal na aula de teatro ficou sem fazer as atividades de basquete por duas semanas devido a um exame de biópsia que detectou dois tumores na cabeça. Mesmo de atestado médico ela compareceu às aulas e não escondeu sua insatisfação em não poder participar dos jogos. Quando questionei sobre sua “carinha triste” ela contou sobre a trajetória da doença na família, o pai faleceu da mesma doença quando ela ainda era criança.

Nesse momento de observação dos jovens, deixo o mapa do ginásio de esporte e arrisco uma viagem sem percurso definido. Começamos a falar por

afectos, aprendendo novas maneiras de sentir. Como “ninguém sabe antecipadamente os afectos de que é capaz; é uma longa história de experimentação” (DELEUZE, 2002, apud PARAÍSO 2010, p.24).

Na tentativa deleuzeana de explicar a dinâmica do existir, não vejo aqui como falar sobre a vida num pensamento linear, caminho pelas linhas de fuga, que seguem outras direções. Pensamento rizomático com a chance de criar novos sentidos e multiplicação de significados, não há uma teoria para explicar uma morte precoce ou uma doença diagnosticada. Então passo a falar da vida. A menina revela que os jogos, “*principalmente com os meninos despertam sua energia*”. O desejo de vir à escola está presente nas suas falas, está em todo agenciamento feito, está na “energia que emana dos jogos, principalmente com os meninos.”

Percebo a construção de agenciamentos e de um território em que tira forças para esquecer a morte e pensar na vida. Percebo a desterritorialização para seguir em frente. Se cartografar é “mergulhar nos afetos que permeiam os contextos e as relações que pretendemos conhecer” (ROMAGNOLI, 2009, p.171), sinto-me completamente inserida na pesquisa e comprometida com o “objeto pesquisado”. Quando a menina significa a escola em um lugar que não está previsto nos agenciamentos coletivos de enunciação do “escolar”, como construção de conhecimentos, lugar de construção de identidades, lugar de socialização dos jovens, ela desterritorializa ao significar a escola como uma linha de fuga para seguir a vida. O espaço rígido que muitas vezes é a escola é também significado em espaço de força e de potência. Percebo a sutileza do “cuidado de si” que desterritorializa e é linha de fuga. Esse lugar é só dela para mantê-la viva.

Como disse a rapariga dos óculos escuros de Saramago (1995): “dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que nós somos”. O que da minha subjetividade evoca esses agenciamentos? A conversa com a menina ensina-me. Não quero completar circuitos como nas aulas de basquete, mas pular obstáculos como qualquer jovem com dificuldade, compartilhar tapetes, acertar cestas, observar um velho, falar de poesia e ter um amor para a vida toda.

Paraíso (2010, p.26), escreve sobre o “currículo-diferença”, e nos ensina que em um currículo assim “não há prescrições (faça desse modo), identidades (sou assim), verdades (é isso), pedagogias corretas (deve-se ensinar assim), tranquilidades (aprende-se se fizermos isso ou aquilo)”. Para a autora um currículo

“desterritorializa-se porque consegue emitir signos e afecções que envolvem afectos potencializadores” (PARAÍSO, 2010, p.23).

Minha aluna e eu fomos atravessadas pelas nossas próprias emoções, nas palavras de Deleuze (1998, p.148): “você faz de todo-o-mundo um devir”.

A instituição escolar é cercada de muros, grades e portões, a matriz curricular por alguns ainda chamada de “grade curricular”, determina o que aprender e como aprender. Posso compreender as oficinas de Esporte (basquete, vôlei, capoeira) e de Cultura (teatro, violão, dança) como uma abertura às fugas e outros devires? Talvez sim, talvez não. Talvez sejam portas para os jovens se encontrarem consigo mesmos e iniciarem processos de desterritorialização, caminhar no imprevisto pelo currículo escolar, cuidarem de si.

Sim, porque os sentidos produzidos aqui se dão nas relações estabelecidas dentro de uma escola e mesmo em estruturas institucionais é possível fazer brotar um rizoma e encontrar linhas de fuga. A cada novo “agenciamento” há multiplicação de sentidos, como defende Deleuze (2006, p.347):

De fato, o que produz enunciados em cada um de nós, não se deve a nós enquanto sujeitos, mas a outra coisa, às multiplicidades, às massas e às matilhas, aos povos e às tribos, aos agenciamentos coletivos que nos atravessam, que são interiores e que nós não conhecemos porque fazem parte do nosso inconsciente.

Não, se inibirmos todas as possibilidades de transgressão e enraizarmos. Deixar que as instituições definam hierarquicamente o que é o conhecimento dentro das políticas de currículo. Limitar a função do professor. Determinar quem aprende e quem ensina. Permitir que a formação educacional se torne um instrumento para reprodução do poder, privilegiando o saber técnico. Impossibilitar agenciamentos, linhas cortantes, deslocamentos e fluxos.

Para cada escola e para cada professor há uma resposta. Eu escolho o sim. Permito-me pensar a educação como realidade múltipla que garanta a subjetividade e singularizações, além do direito de escolha e ao encontro dos jovens. Pensar a educação a partir de Deleuze é ousar o confronto entre teoria e prática, possibilitando sim as fugas e os devires. É possibilitar o equilíbrio entre “o que ensinar e como ensinar” determinado pelo currículo e apostar em tudo que sempre escapa à consciência, o devir na educação.

E afinal “O que se revela enquanto se observa?” As anotações em meu Diário de Campo vão chegando ao fim. Diana Klinger (2006), ao escrever sobre “A escrita de si” cita Foucault para argumentar o papel da escrita;

O papel da escrita é constituir, com tudo que a leitura constituiu, um ‘corpo’. É preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim - segundo a metáfora da digestão, tão frequentemente evocada – como o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas leituras dela se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida em forças e em sangue. (FOUCAULT, 2004, p.152)

Para a autora “escrever é “se mostrar” se expor (KLINGER, 2006, p.26). Ao realizar uma pesquisa etnográfica, o sentido da escrita vai se esgotando na medida em que outros sentidos vão se apresentando. Enquanto observo, na mesma medida vou estranhando-me e reconhecendo-me. Vou me constituindo numa relação com o outro, com a alteridade. Aprendo com Deleuze que não há mais um eu centralizado:

Sobre as linhas de fuga, só pode haver uma coisa, a experimentação-vida (...). Eu, eis como sou”, tudo isso acabou. Já não há fantasma, mas apenas programas de vida que se modificam à medida que se fazem, traídos à medida que se aprofundam, como margens que se desdobram em canais que se distribuem para que corra um fluxo (...) (DELEUZE, 2004, p. 63)

E então atravesso o muro que fixa e impõe identidades curriculares para buscar novas significações para escola, como a jovem que promoveu para si desterritorialidades. É na escrita que o movimento da pesquisa ganha impulso e torna-se potência para pensar a educação.

REFLEXÕES FINAIS

“Quem quer dizer o que sente
Não sabe o que há de dizer.
Fala parece que mente.
Cala parece esquecer.”

Fernando Pessoa

Quando os professores das oficinas de teatro e basquete entraram no auditório escolar “cantando” a poesia de Fernando Pessoa, senti um nó na garganta. Não descrevi este sentimento em meu Diário de Campo, porque considerei desnecessário escrever sobre o que sentia. As brincadeiras, histórias, conversas me distraíram e desataram o nó. Este trabalho de pesquisa não é para dizer de mim, nem do que eu sinto, mas para escrever sobre os jovens, estudantes do “Jandira”, acompanhar os movimentos que estão em processo e captar as singularidades. No entanto, na medida em que o Diário vai se tornando escrita de uma dissertação e outros autores vão dialogando com minhas ideias, o “nó na garganta” insiste cada vez mais em apertar.

Escrever sobre os jovens e o Ensino Médio no Brasil não é tarefa fácil. Muitos autores vêm se empenhando em discutir a realidade brasileira nessa etapa final da educação básica. Não se discute apenas acesso, mas a permanência nos bancos escolares com garantia de uma aprendizagem significativa e de qualidade para todos. Muitas propostas foram apresentadas e desenvolvidas no âmbito das políticas públicas educacionais.

Em 2011, conheci o Programa Ensino Médio Inovador quando atravessei o muro da escola “Jandira D’Ávila”. Sua proposta de uma nova organização curricular mais dinâmica e flexível com foco na leitura e oferta de atividades optativas estruturadas em disciplinas esportivas e culturais foi o que me chamou atenção. Ao decidir pesquisar as práticas curriculares do ProEMI, sabia que não podia percorrer caminhos já traçados. Apostei na inovação metodológica e descartei modelos de pesquisas mais seguros para escolher algo que escapa, então pensei em problematizar. O que pode um currículo dentro das suas possibilidades?

Conhecendo os estudantes da escola passei a observá-los nas oficinas de basquete e teatro, construindo um mapa aberto com sinuosas linhas, cortantes, inquietantes, flexíveis ou de fuga. Gilles Deleuze e Félix Guattari foram as escolhas para me deslocarem do caminho seguro, que eu já conhecia a outros menos prováveis. Aprendi que um território de investigação é capaz de metamorfoses. Assim a cartografia foi surgindo dos encontros com os jovens e se desdobrando no próprio percurso, pois este nunca é pré-estabelecido ou estático, mas está sempre atento “à vida que se faz, desfaz e refaz nos espaços educacionais” (PARAÍSO, 2012, 173).

Pensar o currículo priorizando a diferença e não a identidade foi meu primeiro desafio. Comecei a desenhar um currículo rizomático, porque ele é território de proliferação de sentidos e multiplicações de significados (PARAÍSO, 2010, p.15). O que aprender e o que ensinar em um currículo? Foram inquietações que permearam as ideias desenvolvidas em todo percurso desta pesquisa. E mesmo sem a intenção de encontrar uma resposta objetiva, estou bastante convencida de que são muitas as possibilidades para ensinar e principalmente para aprender.

[...] podemos dizer com convicção, que um currículo é território de possibilidades; espaços de palavras diversas; lugar de potência e campo de experiências. [...] Um currículo é também espaço de silêncios de determinadas culturas, de relações de poder de diferentes tipos, de diversas tentativas de capturas, de desigualdades, de aborrecimentos e de entristecimentos. Um currículo, qualquer que seja ele, é tudo isso porque é sempre, e desde sempre um texto cultural. Um texto cultural que produz sentidos e significados sobre o mundo. (PARAÍSO, 2010, p.12)

Em uma pesquisa etnográfica, cada observação é registrada em um Diário de Campo que vai revelando comportamentos e entendimentos, provocando também uma autorreflexividade. As vozes ouvidas durante esse trabalho são dos estudantes dos 2^{os} anos de uma escola que chamo de “minha” em que os estudantes também são “meus” dentro e fora de sala de aula. Esses jovens que transitam pelo espaço escolar transbordando perceptos e afectos, são minha linha de fuga. A observação e a descrição dos discursos e suas enunciações tornaram-se cada vez mais relevantes à medida que os jovens foram ultrapassando territórios e construindo outros.

Na oficina de Cultura, com a multiplicidade de cenas observadas nas aulas de teatro, compreendi que o corpo constrói para si outros modos de existências, ele

transversaliza outros corpos quando se permite romper com que está fixo, promovendo outros sentidos. A subjetividade é um trabalho de criação, que pode romper com modelos de dominação e produzir outros modos de vida. Com as aulas de basquete percebi que para os jovens a escola é potência, é vida. E que jogos são atividades de inteligência ou paciência e valorizar o que o outro tem de melhor, os torna vencedores.

Observei também que o desejo de vencer os obstáculos na aula de basquete, pular bancos e saltar em camas elásticas, é fundamental para aprender. Dividir o tapete, interpretar, olhar nos olhos, compartilhar o que gosta, “cantar” uma poesia e declamar outras na aula de teatro, é desejo de viver. Foi o que senti quando ouvi a menina de 16 anos, com seus enfrentamentos, mas com todo seu desejo de ir à escola dizer “que são os jogos que despertam sua energia”. Sim, “é possível construir nos currículos encontros convenientes para fazer crescer a potência da vida” (PARAÍSO, 2010, p.154). Eu também já fui essa garota. Cada mudança de escola, desde meus primeiros anos escolares até o Ensino Médio despertara em mim um desejo imenso e uma necessidade de fazer novas amizades. A escola pra mim também já teve muitos significados e já me fez desejar e desejo, segundo Paraíso (2010, p.165) “é plenitude, é potência de crescimento, é uma alegria que se instaura e faz experimentar.”

Quando a garota diz “despertam minha energia”, o desejo não está no enunciado, mas em todo agenciamento dessa enunciação. O significado da escola para a garota, para o menino que tentava superar os obstáculos e pular sobre a mesa ou para mim que queria fazer amizades é múltiplo, vai além de querer aprender os conhecimentos sistematizados. É abandonar o território para expandir o mundo. O nosso mundo. Estamos sempre nos constituindo. Nossas subjetividades estão sendo produzidas em meio a muitas variáveis, a garota que fui, estudante que a todo o momento trocava de escola num constante devir entre idas e vindas, tornou-me uma “pensante-sentinte” como sugere Paraíso (2010, p.163), uma ‘amante da mudança e do devir”:

São os pensantes-sentintes que percebem aquilo que para outras pessoas passa despercebido. Olham, sentem, selecionam, nomeiam e dão um sentido e um valor ao que vêem, sentem e percebem. Isso é muito importante para aprender. Para construir um agenciamento do desejo é preciso pensar e sentir. O agenciamento do desejo demanda que sejamos

amantes da mudança e do devir. É preciso se professor/a da nossa própria arte de viver.

Foi pensando e sentindo que fiz esta pesquisa, observando, registrando e me deixando contagiar. “Devir é rizoma, contágio”. (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p.19). Antes de me tornar professora eu também fui aluna e isso ficou claro desde a primeira linha escrita. O nó na garganta volta a apertar. Não é para escrever de mim, mas em todo momento eu apareço em meu Diário de Campo. Reconheço-me no que Klinger (2012, p.73) escreveu a esse respeito, “a experiência etnográfica não só constrói o objeto, mas também o sujeito da etnografia, que se vê por ela modificado no confronto com o outro”. Nesse sentido, mesmo a escola sendo um espaço disciplinar, ao menos tenta ser, o que acontece quando atravessamos o portão de entrada ajuda a construir as subjetividades juvenis e também as subjetividades docentes, aumentando a potência de todos envolvidos nesse processo.

Escrever uma dissertação baseada em leituras de textos de Deleuze e Guattari (1992; 1995; 1997; 2000) sugere apostar em tudo que escapa, pois os autores possibilitam pensar pelo deslocamento, curvando linhas e investindo em novos sentidos. Se a educação se apresenta como prioridade das prioridades nos discursos políticos e a escola é uma estrutura de oportunidades em que muitos interesses estão em jogo no cenário político atual, pensar as políticas curriculares do Ensino Médio é deslocar o olhar do que é mais difícil de superar e produzir a diferença. Concordo com Sandra Corazza (2010) quando diz que “um currículo é uma estratégia política”, para a autora um currículo pode ser “experimentado em qualquer lugar, onde lhe seja dada a oportunidade de produzir e contestar verdades, confrontar narrativas, construir e desconstruir identidades” (CORAZZA, 2010, p. 109).

Assim como “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*.(...) é que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 37) espero que esta pesquisa produza novas potências de pensar a educação. E mesmo se o currículo for estático, fixo ou controlador, ele também pode criar múltiplas possibilidades para fazer a diferença, não há um método, mas pode haver desejo e pode haver amor. Paraíso (2010) se apropria do conceito de Nietzsche (2004) sobre “amar a vida porque estamos acostumados a amar” para explicar

que “amar não é nos remeter a uma vida repetitiva, é entrar no fluxo do movimento, [...] é amar a mudança, a corrente, o acontecimento.” (PARÁISO, 2010, p. 166).

Amor que caminha ao lado do afeto, no sentido de “afetar”, expressão usada por Sueli Rolnik (2011) para “designar o efeito da ação de um corpo sobre o outro, em seu encontro” (ROLNIK, 2011, p.57). Cabe aqui também trazer um pensamento moderno que ainda se mantém bastante atual que são as palavras de Hannah Arendt sobre a Educação. Para ela “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (Arendt, 1992). Assim traduzo o amor como responsabilidade política, ato de afetar e ser afetado. Vou ao encontro de Corazza (2001) que nos instiga a “perguntar se tudo que vimos até agora nas propostas curriculares, é tudo que pode ser visto, e se tudo que dissemos é tudo que pode ser dito” (CORAZZA, 2001, p.107). Assim vou afetando e sendo afetada por minhas ações dentro da escola e fora dela, embora continue questionando o “absolutismo dos valores de toda tradição educacional crítica” (CORAZZA, 2001, p. 106) e acabo por saber que esses questionamentos também são afetos. Permito-me entrar no fluxo do acontecimento para abrir novas interrogações sobre a transmissão de conhecimento e todas as possibilidades de um currículo fazer desejar.

Fernando Pessoa, citado na epígrafe dessas reflexões, diz que “quem quer dizer o que sente, não sabe o que há de dizer”. Perco-me entre as palavras, não são palavras finais, mas podem ser o começo de outras. Quem quiser que continue, porque assim como a metáfora do encontro entre os peixes e a tartaruga; de Street (2007): “Não nos diga o que não é. Nos diga o que é”. “Não consigo”, disse a tartaruga: “ Não tenho uma língua para descrever isso”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Letícia Carneiro. **O curso de Pedagogia em Santa Catarina: a história da sua criação no contexto do Projeto Desenvolvimentalista da década de 1960**. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ALVES, Rubem. **Do amor à beleza**. 1 ed. Campinas: Papyrus, 2014.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

ARENDT, Hannah. **A crise na Educação. Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Nova Perspectiva, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOMENY, Helena. Maria Bousquet. **Os intelectuais da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BRANDÃO, Carlos Henrique. **Diário de Campo: A Antropologia como Alegoria**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição 138/2003**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?IdProposicao=129219>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 196/96**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/resolucoes.htm>. Acesso em: 10 jun.2014.

_____. **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE)**. Disponível: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE /CP n. 11/2009**. Proposta de experiência curricular inovadora para o Ensino Médio. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer_11_30062009.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) MEC/SEB. 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) MEC/SEB. 2011**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. **Portal Brasil**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/09/entenda-o-que-muda-com-o-novo-curriculo-do-ensino-publico-brasileiro>>. Acesso em: 14 out. 2015.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. Presidência da República. **Discurso de Posse da Presidente Dilma Rousseff – 01/01/2015**. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-Dilma-rousseff-durante-compromisso-constitucional-perante-o-congresso-nacional-1>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. Presidência da República. **Emenda Constitucional n. 65, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/eMendas/emc/emc65.htm>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. Presidência da República. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de setembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. Presidência da República. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 de abr. 2015.

CAPES –Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

CARVALHO, Waldênia Leão de. **Pensar a educação a partir de Michel Foucault: do humanismo ao cuidado de si.** São Paulo: Edições Loyola, 2014.

CONDE, D. L.G. **Currículo Escolar e Subjetividade.** *In:* Psicologia e Educação: Novos Caminhos para a Educação/ Ira Maciel (org), Rio de Janeiro/RJ: Editora Ciência Moderna Ltda., 2001.

CONCEIÇÃO. Luciana Etchebertda. GARCEZ, Pedro de Moraes. **O revozeamento no discurso da escola pública cidadã.** Lume, repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2002.

CORAZZA. Sandra Mara. **Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo.** Revista Brasileira de Educação.nº 17 maio/jun/jul/ago 2001.

CORTI, Ana Paula. **Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício .In:** DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (organizadores). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da.**O adolescente como protagonista.** Caderno Juventude, Saúde e Desenvolvimento. Brasília V. 1, agosto de 1999.

COSTA, Flora Maria De Athayde. **Escola Pública e Ensino Médio: Formação da Juventude na Perspectiva dos Documentos Oficiais Nacionais da Educação Básica (1996 - 2009).** 2011. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (organizadores). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: do capitalismo à esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1997 v. 3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia**. Rio de Janeiro: 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Conversações 1972-1990**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2011

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DINIZ, Francisco Perpetuo Santos; COSTA, Ana Cristina Lima da; DINIZ, Raimundo Erundino Santos. **Ver a Educação**. V. 12, n. 2, p. 313-328, jul./dez. 201.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Uma Introdução aos Estudos Culturais**. Famecos. Porto Alegre, n. 9, 1998.

FERREIRA, Flavia Turino. **Rizoma**: um método para as redes? Liinc em Revista, v.4, n.1, março 2008, Rio de Janeiro, p. 28-40.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. *Ditos e escritos*. Vol. V. Ética, sexualidade e política. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbaso. Rio de Janeiro, Forense, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. São Paulo: Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FRAIMAN, Leo. **Entrevista concedida ao Portal Empreendedor em 24/08/2012**. Disponível em: <<http://empreendedor.com.br/noticia/empreendedorismo-em-sala-de-aula/>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004, 338p.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Disponível em: <<http://www.unicef.org.br/>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

GAIO, Roberta; CARVALHO, Roberto B. de; SIMÕES, Regina. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. *In*: GAIO, Roberta (Org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GEERTZ, Clifford. **Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura**. *In*: *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 13-41.

GRABOIS, Pedro Fornaciari. **Ensaio Filosófico**, Volume III - abril/2011.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ISLEB, Vivian. **O Programa Ensino Médio Inovador e sua Relação com os Dados de Fluxo Escolar**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Paraná.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **Políticas de reestruturação curricular no ensino médio: uma análise do programa ensino médio inovador**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, 2014.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. **O Uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social**. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Alves Marlucy. (Org.) *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 65-85.

KLINGER, Diana Irene. **Escritas de si, escritas do outro: autoficção e etnografia na narrativa latino-americana contemporânea**. 2006. 204f. Tese de Doutorado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

KLINGER, Diana Irene. **Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica**. 2º ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

LIMA, Nísia Trindade. **Juventude e Ensino Médio: de costas para o futuro?** *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004, p. 97.

LISPECTOR, Clarice. **Um Sopro de Vida (Pulsações)**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1978.

LOPES, Alexsander Cordeiro. **Processos de Subjetivação dos Jovens Católicos: Cartografia de uma Comunidade Paroquial**. 2011. 170f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Estudos etnográficos da educação: uma revista de tendências no Brasil**. In MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (Orgs). **Etnografia e educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 15 set. 2015.

MENEGHELLI JUNIOR, Eduardo. **Processos de Subjetivação de Professores com Deficiência: experiências de inclusão**. 2012. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí.

MENSLIN, Mônica Schüler. **Desenvolvimento Profissional dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental: As Contribuições da Formação Continuada**. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, SC.

MEYER, Eliene de Jesus Figueiredo Souto. **Os Sentidos de Juventude nos Discursos das Políticas Públicas Curriculares para o Ensino Médio – MEC e Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Santa Catarina.

MEYER, Estermann Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves (organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2.ed. Belo Horizonte: MazzaEdições, 2014.

MOEHLECKE Sabrina. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

NEU, Marcia Fernandes Rosa. **O Programa do Ensino Médio Inovador das escolas da microrregião de Tubarão, SC**. In X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

O'CONNOR, M. & MICHAELS, S. **Shifting participant frameworks; orchestrating thinking practices in group discussion**. In: HICKS, D. (org) *Discourse, learning and schooling*. P.63 – 103. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

PARAISO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas**. In: MEYER, Estermann Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves (organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARAISO, Marlucy Alves; OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. **Mapas, dança, desenhos**: a cartografia como método de pesquisa em educação. PRO-POSIÇÕES, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178/set./dez. 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. 1ed, Curitiba: Editora CRV, 2010.

PELLEJERO, Eduardo. **Dos dispositivos de poder e agenciamento da resistência**. Revista Comciência, n.98. maio 2008. Disponível em <<http://www.Comciência.br/comciência?section=8&edição=35&id=419>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

PESSOA, Fernando. **Tempo de Travessia**. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/cultura/2013/06/conheca-mais-sobre-o-acervo-e-obra-de-fernando-pessoa>>. Acesso em: 15 out. 2015.

PESSOA, Fernando. **Poesias Inéditas (1919-1930)**. Lisboa: Ática. 1956. (imp. 1990), p. 92.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola de Educação Básica Professora Jandira D'Ávila, Joinville - Santa Catarina, 2014.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental** – transformação contemporânea do desejo. Porto Alegre: Sulina/Editora UFRGS, 2011.

RISK, Eduardo Name. **Jovens do Sexo Masculino de Famílias de Camadas Populares**: Sociabilidade, Identidade, Subjetividade, Masculinidade. 2012. 187f. Dissertação (Mestrado). Universidade De São Paulo/Ribeirão, São Paulo.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. **A cartografia e a relação pesquisa e vida**. Psicologia & Sociedade, vol. 21, n. 2, maio-agosto, 2009, p. 66-173.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. **Lei Complementar Estadual n. 170, de 07 de agosto de 1998**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Disponível em: <<http://ALESC/PesquisaDocumentos.asp>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Novas perspectivas para o cotidiano escolar**: Ensino Médio Integral. Florianópolis, 2011.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998**. Disponível em:<<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/docum>>

entos/cat_view/89-ensino/156-proposta-curricular/158-1998>. Acesso em: 10 abr. 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Fazenda. **Perfil econômico, financeiro e social**. Disponível em: <<http://www.sef.sc.gov.br/sites/default/files/Boletimjunho-14.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira**. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

SARTRE, Jean- Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica 2013.

SOUZA, Pedro. **Resistir, a que será que resiste? O sujeito feito fora de si**. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 37-54, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. In: Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez, n. 24, p. 16-39.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TOQUINHO (Antônio Pecci Filho). **Aquarela**. Álbum Toquinho e suas canções preferidas, 1996.

UNESCO. **Relatório Jacques Delors**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

UNIVILLE. <http://community.univille.edu.br/mestrado_ed/index/259345>. Acesso em 22 jun. 2014.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. **Discursos educacionais na construção das subjetividades cidadãs e implicações no ensino de história: um jazz possível**. 2009, 327f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

VENERA, Raquel ALS. **Apresentação da Coleção Rizomas Educacionais**. In: VENERA, Raquel ALS; CAMPOS, Rosânia (Orgs.). Abordagens teórico-metodológicas: primeiras aproximações. Joinville, SC: Univille, 2012

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DIÁRIO DE CAMPO

Jogo das Vozes

(Diário de Campo)

Pesquisa Etnográfica

Realizada na E.E.B.

"Professora Jandira D' Ávila"

Joinville - SC

17 de março a 02 de junho de 2015

"Como é que se escreve o sentimento do mundo? Carlos Drumond de Andrade vive preocupado com isso. Darcy Ribeiro também. Como é que se escreve a emoção? A própria eu digo. Não a teoria que analise a dos outros. E, de outra parte, o que é que nos liga à vida e ao amor de uns pelos outros senão essa estranha habitante de uma fala tão difícil?"

Carlos Henrique Brandão, 1992

E.E.B “Professora Jandira D’Ávila

17 de março de 2015

Este Diário de Campo está organizado de modo que eu possa fazer todos os registros possíveis das minhas observações realizadas nas aulas de teatro e de basquete no período entre 17 de março de 2015 a 02 de junho de 2015.

O diário está dividido em ordem cronológica, iniciando com a aula de teatro e seguindo a aula de basquete, sendo os registros feitos semanalmente nas terças e quintas-feiras.

Para iniciar as observações primeiramente conversei com o gestor da escola e com os professores das Oficinas de Esporte (basquete) e Cultura (teatro). Nesta primeira aula observada foi entregue aos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE que deve ser assinado pelos pais dos estudantes para que esta pesquisa seja realizada com a permissão de todos envolvidos.

Ao final dos registros de cada aula, caso me pareça conveniente, farei as observações em itálico, destacando as

subjetividades, para que posteriormente eu possa analisar melhor o que percebi no momento.

Pensando subjetividades como um processo de criação, me apropriei dos textos de Gilles Deleuze e Felix Guattari (2000), mais especificamente do livro “Mil platôs – Capitalismo e Esquizofrenia” com o objetivo de apresentar alguma perspectiva de análise das observações registradas. Com a intenção de criar novos sentidos para o que já está posto pelo currículo, emprestei o conceito rizomas dos autores, na tentativa de pensar subjetividades como reconstruções, imprevisibilidade, ou algo que se espalha. Os textos de Diana Klinger (2006, 2012) sobre etnografia e Marlucy Alves Paraíso (2010, 2014) sobre currículos também serão usados como referências para as observações e reflexões.

Janaína Guiguer

Aula de Teatro

17 de março de 2015

Minhas primeiras observações são registradas no primeiro dia de aula da oficina de teatro, na última terça-feira de verão do mês de março.

Quando o bate o sinal, finalizo a quarta aula do período matutino, é aula de história do Brasil e eu discuto com os estudantes do 2º ano 02 a chegada dos europeus à América.

Os alunos da disciplina de teatro permanecem em sala de aula, enquanto os alunos da oficina de violão se encaminham à biblioteca.

Desta vez eu não saio como costumeiramente faço a caminho da sala de professores, espero o professor de teatro entrar e caminho para o fundo da sala.

Entre risos e conversas o professor entra dando boas-vindas a todos, estudantes do 2º ano 01 e do 2º ano 03 entram com ele. A aula de teatro começa.

O clima de descontração segue com a interação do professor num bate papo informal, o professor lembra os alunos das apresentações do ano anterior e propôs um

desafio para este ano; uma performance poética, em função do Dia dos Namorados.

As meninas concordam e conversam entre si. Os meninos apenas entreolham-se.

Outros assuntos em pauta, avaliação, aproveitamento do currículo de cultura proporcionado pelo Programa Ensino Médio Inovador, o professor enfatiza a importância do teatro na vida de todos. Já no final desse primeiro momento, antes de bater o sinal para próxima aula, o professor me apresenta como pesquisadora, sigo falando do meu projeto de pesquisa, apresento minha proposta de observação, entrego e explico o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e também peço que respondam um questionário para que eu possa traçar um perfil socioeconômico de todos que serão observados. Nessa conversa inicial esclareço que esta pesquisa só será possível com o consentimento de todos, sem qualquer tipo de constrangimento.

Os jovens concordam em participar e fica combinado entre nós que todos serão convidados para assistirem os

resultados finais apresentados em banca quando eu terminar o mestrado.

Bate o sinal, a aula de teatro continua, só que no auditório.

O professor segue sua aula com uma dinâmica, todos em círculo começam o exercício do “Zip Zap”, a atividade exige atenção, alguns são dispersos, mas participam da atividade. A segunda dinâmica é “Casa – Inquilino – Tempestade”, já conhecida pelos alunos que demonstram bastante empolgação com risadas soltas e brincadeiras, o professor explica que “quem participa tem que ficar ligado” exigindo atenção e esforço.

Na sequência das dinâmicas, o professor esclarece os objetivos das atividades e chama atenção para o foco; concentração, esforço, atenção e disciplina.

Quando soa o segundo sinal e é hora de irmos para casa, os alunos pegam suas mochilas e se despendem com um sorriso no rosto.

As observações anotadas nesse diário de campo implicam num equilíbrio entre a objetividade dos fatos e as subjetividades percebidas no decorrer das aulas.

Por essa razão a leitura do texto A escrita de si de Diana Klinger (2012), caminhou para encontrar um referencial que amplie a visão sobre a questão etnográfica. O texto destaca o retorno a si próprio pela mediação do outro, a arte de interpretar e também revelar-se.

Nesta primeira observação as palavras-chave foram foco, concentração, esforço e atenção, o que não foi dito apareceu no envolvimento dos alunos mais tímidos em todas as atividades. Quando os alunos saíram do ambiente da sala de aula e foram ao auditório, percebi que ficaram mais a vontade, não há um lugar pré-estabelecido para que fiquem sentados, eles podem sentar no chão, no canto da sala ou na última cadeira. Vozes que eu nunca tinha ouvido enquanto professora de história, apareceu na dinâmica “Casa – Inquilino – Tempestade” em que eles tinham que ficar em cima de um mesmo tapete e sempre tinha espaço para mais um, revelando generosidade entre todos os participantes.

Aula de Basquete

19 de março de 2015

O verão intenso continua nessa semana de março e quinta-feira é dia de observar os alunos da oficina de basquete. Dos 17 alunos que optaram por essa oficina 10 escolheram também teatro, portanto já conhecem a pesquisa, os outros sete fazem parte da oficina de violão e foi para estes que me apresentei como pesquisadora.

O tempo de observação das aulas de basquete é mais curto que o de teatro, devido à organização de nosso horário escolar. Quando desço ao ginásio de esporte, que fica no final do pátio da escola para observá-los, eles já estão na segunda aula da oficina, o que não interferiu em nada no desenvolvimento dos registros e anotações.

Nem todos os alunos jogam uma partida de basquete nesse segundo momento da aula, o professor divide os times entre meninos e meninas e estimula a ajudar o parceiro durante a partida, explica o deslocamento para o menino mais alto do time e que basquete é um jogo de inteligência, os

alunos que não participam dessa etapa, comentam o jogo e elogiam o desempenho dos que estão jogando.

Dez minutos antes de bater o sinal, o professor pede para encerrar o jogo e então começo a apresentar minha pesquisa. Sigo os mesmos procedimentos da aula de teatro, peço permissão para assisti-los e entrego os documentos que oficializam as observações da oficina de esporte. Estamos nesse bate papo quando bate o sinal.

Para capturar as subjetividades produzidas nesta aula, em que meninos e meninas disputam uma partida de basquete, recorro a Deleuze e Guattari (2000) que propõem a teoria das multiplicidades e emprestam da botânica o conceito de rizomas para produzirem novas maneiras de agir.

Se para a ciência um rizoma não tem começo, nem fim, pode entrar ou sair em qualquer lado, se multiplica através de uma rede móvel de caules, fluxos e redemoinhos, as interações entre os alunos produzem novas formas de subjetivação a serem observadas.

Os jovens observados nessa aula formam times heterogêneos, muito diferentes de quando eu estudava em

que, quem não tinha habilidade com os esportes era sempre excluído, deixado de lado na hora de selecionar os participantes de um jogo.

Foi com essa expectativa que iniciei as observações, esperando ver disputas, competições, torcidas. Deparei-me com novas maneiras de se pensar um jogo, Deleuze e Guattari (2000) sugerem que a subjetividade está sempre no processo, e se não existe esse “a priori”, eu vou desconstruindo também muitos dos meus conceitos.

Aula de Teatro

24 de março de 2015

Na terça-feira que seguiu minhas primeiras observações, acompanho os alunos até ao auditório, onde o professor nos espera para uma dinâmica onde a palavra-chave é: Foco.

Em círculo, o professor explica e organiza a roda, tem que ter controle da força, coordenação motora e perceber o espaço, para receber e jogar uma bola. Agora a palavra-chave é Atitude. A dinâmica exige trabalho em equipe, “se alguém errar tem que começar tudo de novo”, alerta o professor. Os alunos trocam os lugares, o jogo requer mais atenção, então a brincadeira ganha mais agilidade e concentração. Uma das alunas passa mal, ela apresenta problemas de saúde recorrentes em sala de aula, precisa repousar por um tempo, para que recupere a força e volte a participar. Todos dão uma atenção especial à garota e retornam a dinâmica.

Para próxima atividade cada aluno ganha um tapete colorido, é preciso passar o tapete para o outro e dizer do que gosta.

“Eu gosto de moda”, diz uma aluna. “Eu gosto de chocolate” diz outra. E assim vão trocando os tapetes. As palavras-chaves são: Expectativa e Entusiasmo. Há uma discussão animada entre o que gostar e o que odiar, divergem entre “gostar de vir à escola ou não?” Entre muitas risadas todos acabam concordam que é bom vir à escola.

O próximo exercício é o da solidariedade, o professor explica que um tem que ajudar o outro, os tapetes vão sendo retirados e os poucos que sobram precisam ser divididos, até ficar um só tapete e então um começa a segurar o outro.

Para finalizar a aula é feito o Jogo da Improvisação. Num banco no centro do auditório, dois alunos iniciam a jogada, tem que estabelecer um diálogo e estimular o toque em alguma parte do corpo. “Você está com dor de cabeça?” Encosta na cabeça do outro. “Não, estou com dor no pé”, encostando no pé do amigo e assim até se despedirem. A história tem que ser criada na hora, ou seja, na improvisação

mesmo e a maior dificuldade é criar um tema para desenrolar a tal conversa com base no toque.

A manhã chega ao fim, são 12h15 e bate o sinal.

Foi uma aula cheia de significados, as palavras-chave utilizadas pelo professor para caracterizar cada atividade ecoam na minha mente como aprendizado; foco, atitude, expectativa, entusiasmo, solidariedade e toque.

Durante a dinâmica “eu gosto de” observei o quanto os alunos gostam da escola, ou pelo menos de frequentá-la.

Há um diferencial entre outras escolas de Ensino Médio Inovador que conheço em Joinville e a EEB “Professora Jandira D’Ávila”. Não é apenas a flexibilidade do currículo que propõe a autonomia dos estudantes, como não é também o perfil socioeconômico do jovem que busca na escola a garantia dos direitos humanos muitas vezes excluídos da sociedade brasileira.

O que eu percebo aqui é um gostar diferente, um afeto, uma aproximação, um cuidado com o outro. “Eu gosto de você, porque...”os que tem as mesmas afinidades se completam, mesmos times, características físicas, e assim

são instigados a compartilharem gostos e sentimentos. Afinidades que muitas vezes não compartilhadas em sala de aula, porque não há espaço para dizerem do que gostam.

Nessa organização de corpos juvenis, há uma conexão de desejos anunciados como sugere Deleuze (2000), em que pode acontecer a produção do novo. Pois a produção de subjetividades acontece nas relações que você estabelece com o outro.

Aula de Basquete

26 de março de 2015

Primeira quinta-feira de outono, hoje tem oficina de basquete. Quando chego ao ginásio esportivo percebo que também temos aula de vôlei. Os professores da oficina de esporte (voleibol e basquete) juntam as turmas e o professor de basquete elabora uma dinâmica com as meninas, enquanto o professor de vôlei organiza os times com os meninos.

No gramado do pátio escolar, o professor explica as regras do jogo: raciocínio e visão de equipe.

São seis para cada lado do campo, cada time tem sua bola, um lado precisa neutralizar o lado adversário. É necessário que algum membro da equipe se sacrifique para o outro pegar a bola e marcar ponto.

O professor explica a expressão “boi de piranha” (usado pelos tropeiros) para chamar a atenção do adversário em cima de um jogador como estratégia. A atividade segue assim que as meninas compreendem a dinâmica do jogo, elas

correm muito embora o sol esteja bem forte. Pausa para se hidratarem, há uma explicação para importância da água e dos intervalos durante os exercícios. Quando retornam a atividade, organizam-se melhor e se empenham mais. Hora de o jogo acabar, 12h10min o sinal já vai bater.

O que me chamou na aula de hoje foi a competitividade apresentada pelas meninas, eu não tinha observado esse dado enquanto elas jogavam com os meninos. Somente nessa disputa entre elas é que o adversário se fez presente.

Aula de Teatro

31 de março de 2015

“Quem foi ao teatro esse final de semana?” É assim que o professor inicia a aula na oficina de cultura na 3ª feira que finaliza o mês de março.

Uma das alunas apressa-se em contar que foi assistir a peça “Os improváveis” e que se divertiu muito, “ não tem como não rir”, diz a garota.

Com um grande sorriso o professor fala da importância do teatro como entretenimento e lazer não somente para nossa cultura, mas para nossa vida.

Os alunos discorrem sobre seus afazeres e compromissos nos finais de semana e então o professor propõe uma atividade de consciência do corpo, iniciando pelo aquecimento da coluna. A dinâmica de hoje é de criatividade e toque.

Todos têm que contar sobre uma profissão através do toque no outro. Há uma interação muito grande entre meninos e meninas, pois quase todas as duplas são formadas por

ambos. O professor só interfere para falar da complexidade do exercício em coordenar a voz e a ação.

A dinâmica transita do coletivo para o individual quando o professor propõe que o aluno demonstre através do olhar o que o personagem criado por ele está comendo. Tem que haver uma sintonia entre os participantes. O foco está no olhar dos personagens, em como demonstrar o que vê através do olhar.

As duas aulas fluem nessa atividade que termina só quando bate o sinal.

O professor através de dinâmicas vai instigando nos jovens novas maneiras de compreender, ver, dizer e sentir (perceptos e afectos). Na tentativa de compor novos territórios, o professor sugere encontrar outra linguagem que não seja a oral para expressar o que estão sentindo.

Percebo esse lugar de encontro um com o outro uma abertura, o que para Deleuze (1992) seriam as operações necessárias para as multiplicidades e produção de agenciamentos do desejo.

Encontro também um diálogo com a minha pesquisa, o que acontece com a voz e o lugar do outro em cena?

O que cada jovem demonstrou no olhar? Falar sem usar as palavras. O professor instiga a sintonia entre eles. Seria aqui o mundo dos sensíveis? Pensar pela energia? Por potencialidade? Afetamentos? O que para Deleuze seria "imane" ou seja há uma coexistência entre a vida e o pensar, tudo existe em si. As atividades propostas despertam essa aproximação e revelam um novo movimento que eu pretendo a cada aula descobrir.

Aula de Basquete

02 de abril de 2015

Feriado de Páscoa – mesmo a escola pública sendo laica, o ensino é pautado pela atitude crítica diante do conhecimento, ou seja, não há conhecimento sagrado ou inquestionável. Dessa forma, trabalhamos um projeto interdisciplinar em sala de aula, nas disciplinas de filosofia, sociologia e história em que discutimos os temas transversais como a páscoa. Na quinta-feira realizamos uma cerimônia destacando a solidariedade e a partilha.

Aula de Teatro

07 de abril de 2015

A oficina de teatro, nesta semana posterior à celebração de páscoa, tem a participação dos alunos do 1º ano, devido à falta de um professor, o coordenador com o consentimento do professor de teatro opta por juntar as turmas, os alunos do 2º ano reagem negativamente a essa integração, mas assim que as dinâmicas começam os alunos esquecem as diferenças entre as duas séries.

O professor propõe à dinâmica “Rabo de burro”, em que cada aluno coloca um rabo de pano pendurado na parte traseira da calça, cada aluno tem que tirar o “rabo” do outro. O objetivo, explica o professor “é a percepção do espaço e do outro, o aluno precisa aprender a se defender, movimentar-se e prestar atenção no adversário”. A dinâmica transcorre com gritos, risadas e correria pela sala do auditório. Na segunda etapa da dinâmica os alunos do 1º ano são convidados a participarem e entram na brincadeira.

Uma das grandes potencialidades dessa juventude é a de adaptar-se a diversas situações, mesmo que no primeiro momento haja um estranhamento por parte de um determinado grupo, em seguida já estão na mesma sintonia, cuidando um do outro.

Quando a turma do 1º ano entrou para assisti-los a primeira reação foi de vergonha, constrangimento, o sentimento de “invasão do nosso espaço” também transpareceu. Quanto à turma convidada, os olhos demonstravam curiosidade, respeito pelo espaço que está sendo ocupado pelo outro. Percebo como é fácil para os jovens fazer conexões, outros traçados, compartilhar. Em pouco tempo todos estão participando das dinâmicas e aprendendo juntos. O professor soube conduzir as turmas “desterritorializando” regras e criando outras.

Aula de Basquete

09 de abril de 2015

Quando entro no ginásio de esportes na segunda quinta-feira de abril, os alunos estão participando da atividade em que tem que acertar a bola na cesta. Há uma grande movimentação no ginásio esportivo, as meninas mesmo tendo uma estatura mais baixa que a dos meninos, acertam e erram nas mesmas proporções, eles conversam durante as atividades, trocam ideias sobre técnicas de acertos na cesta.

Após o treino iniciam um jogo, primeiro só os meninos e depois um jogo misto, o professor explica as regras; “é preciso estratégias e paciência”. Os alunos ouvem com atenção e continuam a jogar até a aula terminar.

Destaco a harmonia nos jogos e competições, principalmente o respeito com as fragilidades apresentadas pelos que estão aprendendo jogar ou apresentam qualquer tipo de dificuldade motora. Quando um dos estudantes joga e não acerta, vai para o final da fila sempre instigado pelo comentário dos colegas “Valeu!”. As meninas sempre demonstram empolgação. Quando uma delas acerta há uma

comemoração entre todos. O professor sempre instiga o companheirismo, sempre fala das técnicas, de como se posicionar, impulsão. Os alunos sentem-se motivados pelo professor

Aula de Teatro

14 de abril de 2015

Os alunos da oficina de cultura estão falando alto e rindo quando entram no auditório para mais uma aula de teatro.

O professor inicia a aula com uma dinâmica de representação e o foco é a observação de quem assiste. Precisam identificar o que está sempre reproduzido, um filme de drama ou uma partida de futebol. Meninos e meninas encenam que estão lavando um carro, escolhendo uma roupa no armário, fazendo abdominais ou correndo.

Finalizadas as representações, o professor propõe a leitura de um texto baseado em um conto popular: “A menina que gostava de mentir”.

Em voz alta, cada um assume um personagem e lê com muita entonação. Risadas são provocadas de acordo com as falas do texto. “Tem mais contos pela frente” lembra o professor, mas vai ficar para próxima aula.

Aula de Basquete

16 de abril

Paralisação do Magistério Público Estadual Catarinense

Aula de Teatro

21 de abril de 2015

Feriado Nacional de Tiradentes

Aula de Basquete

23 de abril de 2015

Hoje tem jogo de basquete, na oficina de esporte. Meninos e meninas se mesclam na escolha dos times. Eles comentam que “preferem jogar todos juntos em times mistos e que as meninas baixinhas são sempre escolhidas porque correm bem e atrapalham o time adversário”.

Um dos alunos comenta que; “escola é lugar para aprender e que basquete é jogo de impulsão, jogar mais perto é mais fácil de acertar por isso todos podem conseguir.” A aula é finalizada com uma partida mista.

.É nesse contexto que vou ressignificando meus conceitos, valores e sentidos. Entendia o esporte como competição, marca que trazia em mim um registro singular de que para praticar um esporte mesmo que por brincadeira, devia ter todos os atributos de um sportista; altura, peso, coordenação motora desenvolvida, agilidade, enfim, quem não os tivesse não poderia participar de nenhuma atividade física.

Vou me reconhecendo nas fragilidades desses alunos, sujeitos ativos dessa pesquisa. A cada observação, vou reinventando uma maneira de ver mundo e de como atuar nele. Para Klinger (2012, p.74):

A etnografia se dobra sobre si mesma, numa operação autorreflexiva, e se recusa a oferecer uma interpretação sobre o outro que não se mostre a si própria como uma construção subjetiva.

Aprendo com as observações registradas e com as leituras de Deleuze, que é possível “movimentar o próprio pensamento” como sugere Paraíso (2010, p.27). Para a autora “interessa dizer o que faz “gritar”, se desterritorializam coisas, se produzem bons encontros (aqueles que aumentam a potência dos envolvidos no processo)”.

Aula de Teatro

28 de abril de 2015

O professor inicia a aula lembrando o texto “A menina que gostava de mentir” lido na aula anterior. Cada aluno lê uma frase, o texto se torna engraçado devido ao sotaque que os alunos dão aos personagens. Há um aluno que exagera na entonação, os alunos riem muito.

O texto é longo, quando os alunos terminam, o professor entrega outro texto, o tema é a morte. Os estudantes começam a disputar os personagens e discutir qual o melhor texto para interpretar. “Qual tem mais personagens? Qual texto tem mais meninas?” é o que querem saber do professor.

O professor sugere que iniciem a leitura. Todos participam. O próximo texto é o “Canto do Povo de um Lugar” o professor cantando inicia o texto, alguns alunos riem, outros cantam com o professor. A leitura segue, “alguns alunos tem que cantar no meio da leitura” diz o professor. A leitura segue até bater o sinal com as devidas interpretações.

Aula de Basquete

30 de abril de 2015

Conselho de Classe – alunos são dispensados para que todos os professores possam participar do conselho.

Aula de Teatro

05 de maio de 2015

Quando bate o sinal para iniciar a oficina de teatro, os alunos estão encerrando as apresentações de história no auditório escolar, portanto nem precisam se deslocar, apenas os alunos da oficina de violão seguem à biblioteca, onde é realizada a oficina. Quando o professor de teatro entra, os alunos ainda estão discutindo sobre o trabalho apresentado então ele chama atenção para sua presença, enquanto distribui os textos e sugere que os alunos decidam qual peça de teatro será apresentada.

A leitura inicia e todos participam da encenação, modificando a voz de acordo com cada personagem. Encerrada a leitura das peças teatrais, o professor propõe que escolham qual será apresentada para toda escola. O texto “O homem que enganou a morte” é escolhido por uma das meninas, que justifica sua escolha dizendo “que é a peça mais engraçada, pois faz uma sátira do diabo e de um velhinho”. A peça “Anacleto – O Avarento” foi considerada

sem graça e “O Canto do Povo de um Lugar”, monótona, além de muito fantasiosa. O professor explica que “o Canto do povo é um musical, que reflete a política do Brasil no período militar.”

“A farsa do Juiz” foi a peça mais votada, por ser uma comédia e representar o perfil da turma.

Definida a peça, fica combinado que na próxima aula, já terá ensaio, bate o sinal e todos saem discutindo os personagens.

Aula de Basquete

07 de maio de 2015

A aula de basquete tem atividades esportivas diferentes nessa quinta-feira, o espaço escolar também não foi o ginásio de esporte, mas o pátio da escola.

A atividade consiste em pular de um lado para o outro por cima de três bancos enfileirados como auxílio das mãos, no final do último banco há uma cama elástica, onde os estudantes têm que pular e depois saltar sobre uma mesa para o outro lado.

Meninas e meninos intercalam-se na atividade, ambos mostram bastante agilidade. O professor recebe cada aluno do outro lado da mesa e o ajuda impulsionando-o, sempre com palavras de incentivo; “é isso aí, vamos lá, força, você consegue, firme”.

Nem todos os jovens conseguem realizar o desafio, uma das meninas bate com a perna na mesa, é aconselhada a relaxar a musculatura e esperar, observando os demais.

É preciso reunir o grupo e mostrar passo a passo como proceder para que não se machuquem, todas as orientações são repassadas com a atenção de todos.

Há um aluno que me chama a atenção, ele tem muita dificuldade em realizar a tarefa, porém em nenhum momento ele faz menção em desistir, é sempre estimulado pelo professor e pelos colegas, que trocam dicas de como superar os obstáculos.

Depois que todos realizam a atividade, o professor dá uma pausa para explicar sobre as lesões que um exercício mal feito pode provocar, “ninguém pode perder o controle sobre o corpo, o quadril e o joelho tem sempre que flexionar”, diz ele.

Para encerrar a aula, há o momento de relaxamento, a consciência do corpo. De olhos fechados cada um vai sentindo a parte do corpo sugerida pelo professor. Somente depois que todos estão relaxados é que são dispensados para que, em silêncio possam se retirar

Aula de teatro

12 de maio de 2015

Hoje aconteceu um acidente de percurso. Estava na hora do lanche (recreio) quando fui ao estacionamento buscar uma sacola com biscoitos. Na volta como eu estava muito gripada comecei a espirrar e bati com a cabeça no motor do ar condicionado da biblioteca, que fica para o lado de fora da sala. O impacto foi tão forte que cai deitada no chão, assim que me recuperei, levantei e fui à sala dos professores, como estava muito abalada e com uma dor muito forte fui aconselhada a ir para casa. As próximas aulas seriam as observações de teatro, então dia fui encontrá-los para justificar minha saída antecipada ao professor e aos alunos.

Assim que entrei no auditório e comecei a explicar minha queda, alguns alunos levantaram-se e vieram me abraçar. “Isso podia acontecer com qualquer professor, menos com essa” disse uma das meninas. Outras palavras de carinho e consolo foram proferidas, na intenção de me confortar, logo em seguida fui para casa descansar.

A reação dos alunos me provocou lágrimas nos olhos, claro que eu estava sensibilizada com a queda e também sentindo dor, mas fui surpreendida por uma explosão de carinho e preocupação que não consegui me conter. Chorei muito, um choro de lágrimas e sorrisos, eu não consegui segurar minha emoção. Fiz algumas brincadeiras em relação ao tombo; “cabeça dura”, “vaso ruim não quebra” e saí.

A relação professor-aluno muitas vezes hierarquizada numa disputa de poder, tropeça em algum sentimento, revelando fragilidades e rompendo com estereótipos de que professor bom é aquele que é durão, que não cria laços afetivos com os estudantes.

Registrando o episódio, percebo nesse encontro com os jovens num momento de fragilidade, como é possível criar situações para fazer acontecer à potência da vida. Não há apenas um “eu quero aprender”, mas há também “eu quero ensinar” pelas minhas atitudes, enfrentamentos ou fragilidades. Revelei muito mais de mim, o que vinha observando do outro.

Diana Klinger (2012, p.73) ao escrever sobre o que mais interessa para antropologia pós-moderna a respeito do Diário de campo, ela comenta que;

Não é que ele revela alguma verdade que os trabalhos etnográficos publicados ocultavam, mas a constatação, por um lado, de que a experiência etnográfica não só constrói o objeto, mas também o sujeito da etnografia, que se vê por ela modificado no confronto com o outro; e por outro lado, que a construção de um relato etnográfico sempre precisa apagar alguns traços dessa existência etnográfica.

Ao sair da sala do auditório, fui para casa, pensando em tudo que construí como professora até aqui.

Aula de Basquete

14 de maio de 2015

Nesta quinta-feira todos os professores do Ensino Médio participaram da capacitação chamada SisMédio, sistema informatizado de gestão e de monitoramento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Aula de Teatro

19 de maio de 2015

Professor inicia a aula com a pergunta: “Por que os alunos não foram ao teatro esse final de semana?”

Os alunos começam a contar toda a programação de atividades que precisam realizar durante o final de semana. Igreja, trabalhos de escola, ficar com família, visitar parente, limpar a casa, são numeráveis os afazeres e compromissos que os jovens elencam.

Para descontrair o professor brinca fazendo uma piada tentando ensinar “como se fala chuva em alemão”. Os alunos riem e em seguida o professor responde; “Gotas caem” num sotaque forçado. Os alunos caem na risada.

Na sequência o professor inicia uma atividade de movimentos circulares, “olhar para o lado, para cima e para baixo, depois com os ombros para frente e para trás. Alguns alunos fazem com bastante concentração e fecham os olhos.

O professor pede para imaginar um personagem através dos movimentos corporais. Alguns alunos riem e

fazem piada do mamilo de um aluno. Ele mesmo ri e faz piada, “pede para pararem de olhar para o peito dele.” Todos caem na gargalhada.

Uma garota reclama de não ter coordenação motora desenvolvida. Professor encena um movimento para frente e para trás, um garoto diz que é movimento de reprodução, todos riem muito. O próximo movimento proposto é o das pernas e pés. Todos se envolvem, cada um com sua característica, uns mais flexíveis, outros mais tensos.

O professor pede para imitar corporalmente alguns personagens. Iniciam caminhando livremente pela sala do auditório. Professor vai dando as dicas dos personagens; o primeiro é o corajoso, o segundo é o velho, alguns meninos e meninas imitam inclusive a expressão facial, assumindo mesmo o personagem.

Um garoto conta que seu avô com 75 anos caminha “normal” sem ser inclinado ou com bengala. Professor explica que criamos estereótipos.

O terceiro personagem é o bêbado e o professor vai imitando seu andar, seus sons e jeito de falar arrastado.

O quarto personagem é o tímido, um garoto diz, que é só imitar o jeito que um dos meninos da sala (o garoto citado sorri).

O quinto é o malandro, surgem vários comentários sobre “como andar com estilo”.

O último personagem que o professor propõe é o malandro tarado, nesse momento há uma explosão de risadas e comentários.

O professor pergunta “se a atividade de imitação é difícil?” E discorre sobre a importância de trabalhar e conhecer o corpo. “É preciso se permitir” diz o professor.

Sobre a criação dos personagens, ele explica sobre os exageros da expressão vocal e da importância em não ficar de costa para o público.

Os estudantes começam a organizar a sala, arrumando o cenário, há uma preocupação sobre a comida que vão utilizar em uma apresentação se deve ser verdadeira ou imaginária. Os alunos querem que seja verdadeira para comer depois.

Todos começam a leitura do texto que o professor distribuiu, usam como cenário, mesas e bancos.

Os alunos apresentam a peça e o professor faz as considerações sobre os detalhes da encenação como, aparentar satisfação com o jantar e circular pela sala.

Seguem as apresentações, o grupo reunido no palco finaliza a peça com os palpites do professor.

A maneira divertida que o professor trabalha a expressão corporal através de imitações me chamou atenção. “É preciso se permitir” diz o professor e todos se permitem, participando da aula. O foco dessa aula não foi destacado pelo professor, mas poderia ser sexualidade ou os estereótipos criados pela sociedade, a aula transitou por vários caminhos.

Recorro ao texto de Tomaz Tadeu da Silva (2013), quando ao explicar sobre as Teorias do currículo, pergunta; “Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” (SILVA, 2013, p.15). E segue respondendo que “o conhecimento que constitui o currículo

está, vitalmente envolvido naquilo somos e naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”.

Através do que é proposto em sala de aula, os jovens demonstram o que sabem e o que pensam de algumas situações como, por exemplo, quando o garoto diz que o avô de 75 anos caminha normal, sem bengala. Qual o conceito que já está posto sobre a velhice? O que precisamos discutir em sala de aula, que não está explícito no currículo?

Outros estereótipos se configuraram nesse exercício, como o andar do malandro e o andar do tímido. O menino tímido apontado na atividade se reconheceu como tal e com “risinhos” afirmou o que foi estabelecido como comportamento.

A atitude indispensável do professor consiste em apresentar os conceitos como uma possibilidade de discussão, nesse caso, parecia mais uma brincadeira, mas outro olhar pode ser descoberto a partir desses conceitos e não apenas a transmissão de informação sem levantar questões, mas o exercício lógico da argumentação.

Aula de Basquete

21 de maio de 2015

Entro no ginásio quando os alunos já estão jogando uma partida de basquete em times mistos. Uma aluna não participa da atividade e vem ao meu encontro, dizendo “estar entediada por não participar da atividade”. Sentamos no chão e eu questiono os motivos “da carinha triste”, ela conta que semana passada já se obrigou a ficar em casa, pois se sentia constrangida com uma falha no cabelo devido a um exame de biópsia no couro cabeludo, feito para diagnosticar dois tumores na cabeça. A menina revela que os jogos, principalmente com os meninos despertam uma energia muito positiva e que em meio a crises de epilepsia, que tem geralmente a cada 15 dias, ela sente-se entusiasmada em superar as atividades. Pergunto se tem histórico de doença na família e a garota conta que o pai faleceu quando ela ainda era pequena com a mesma doença. Quando bate o sinal estamos nessa conversa franca sobre obstáculos, exames, crises, doenças e morte, mas quando os alunos que estavam

jogando se aproximam, surgem as brincadeiras, piadas, sorrisos e o papo muda para bola, torcida, quem jogou melhor ou pior. Despedimo-nos com um abraço, *porque a vida segue*.

Esse foi um momento individual dessa pesquisa, sai da observação do coletivo, para ouvir quem precisava falar, contar sua história, se fazer visível diante da correria que é uma escola, em que muito são vistos e poucos são enxergados.

Quando a garota diz “são os jogos que despertam minha energia positiva”, ela demonstra que as subjetividades são amplas, não está só no indivíduo, mas está engendrada, segundo Deleuze e Guattari (2000), nesses encontros que estabelecemos ao longo da vida. Nesse caso, as relações operam em nossa existencialidade, e nos potencializam para agirmos nos espaços em que transitamos.

Aula de Teatro

26 de maio de 2015

Hoje a aula foi com as duas oficinas, a de teatro e a de basquete. Os professores juntam os alunos no auditório com a proposta de “falar sobre poesia”. O professor de teatro “canta” a Fernando Pessoa, enquanto o professor de basquete toca violão. Os alunos riem muito e dizem que “falta ritmo aos professores”. Os alunos cantam junto e recebem uma folha com a letra da música para acompanhar a melodia. O professor explica que teatro é uma conjunção de várias artes, então o professor de basquete propõe uma intervenção poética no dia dos namorados, na intenção de unir as turmas das oficinas de basquete e teatro.

O professor de basquete segue falando “do amor através da poesia, da emoção, do tremer das pernas e sobre o que é gostar de alguém”. Ele pede uma reflexão sobre “o amor compartilhado, aquele que não é só sexo, mas um amor verdadeiro, que atrai sentimento e não apenas atração física”.

O professor de teatro cita Shakespeare e os alunos começam a conversar entre si, uma aluna conta a emoção que sua mãe transmite ao falar do amor que sentia pelo seu pai que já morreu, a menina diz; “quero um amor como esse para minha vida, nunca vi um amor assim”.

Professor de teatro pergunta quem leu as poesias que foram enviadas por email e em seguida distribui as poesias selecionadas, são muitos autores; Vinícius de Moraes, Pablo Neruda, Fernando Pessoa, Quintana, Manuel Bandeira, Drumond, Cecília Meireles. O mesmo professor mostra os cartões que vendia em bar em bar, em mesa em mesa, todos riem e uma menina diz que vai comprar para ela mesma, “porque amor próprio é tudo”, todos riem e incentivam a atitude da garota.

Os garotos chamam atenção para a poesia de Clarice Lispector, “Não te amo mais” que também pode ser lida de baixo para cima.

Entre poemas e poesias a aula chega ao fim, já passa do meio dia e é hora de guardar o material e ir para casa.

Com a proximidade do Dia dos Namorados, os professores aproveitam para propor uma atividade unindo as oficinas de esporte e cultura. A data é bastante valorizada pelos jovens que esperam por alguma demonstração de carinho. Quando o professor sugere a venda de cartões de amor e uma das alunas diz “que vai comprar e enviar para ela mesma” entre risos e brincadeiras sua atitude é aprovada. Os professores valorizam a autoestima dos estudantes, há um envolvimento muito grande com a escolha das poesias, muitos demonstram uma expectativa em apresentar para outras salas.

Há dois anos acontece na escola a Semana de Arte, Literatura e Poesia, realizada no mês de setembro, em que alunos do Ensino Médio Inovador encenam suas peças teatrais, declamam poesia e apresentam autores brasileiros e internacionais. Estes alunos como já estão no 2º ano do ProEMI esperam por esses momentos e demonstram isso no decorrer das aulas.

Aula de Basquete

28 de maio de 2015

Finalizando o mês de maio, o exercício proposto pelo professor de basquete é de força e equilíbrio. Em duplas e abaixados, usando a força das mãos, um aluno tem que derrubar o outro.

As meninas reclamam que os meninos têm mais força, mas o professor esclarece que tem que usar o equilíbrio, “a força dele tem que ser usada contra ele mesmo”. É uma competição e quem vence tem que levar o outro nas costas, numa brincadeira chamada de “cavalinho”, meninos e meninas riem muito.

As duplas permanecem as mesmas numa atividade com a bola na testa, a regra é não colocar a mão na bola, portanto se ela cair, estão desclassificados. O professor comenta sobre a informação corporal, uma dupla percebe que colocando a mão no ombro do outro é mais fácil e que não há regras sobre outras partes do corpo, apenas não podem tocar a bola. Outros percebem que podem inovar e tentam levar a

bola em três, mas a bola cai e eles continuam tentando outras formas criativas de participarem.

A próxima dinâmica é individual e também com bola. Dessa vez é entre os joelhos, tem que ir com a bola no meio das pernas e voltar correndo com a bola na mão, assim passar para o próximo, o exercício é individual, mas a competição é dupla.

Para relaxar, o professor encerra a aula com todos os alunos deitados no chão, concentrando no seu próprio corpo. Ele faz uma narrativa de relaxamento, iniciando pelos pés, panturrilhas, abdome, mãos, braços, mandíbulas, por fim, lentamente todos vão abrindo os olhos e silenciosamente a aula chega ao fim.

A aula de hoje propôs uma competição. Meninos e meninas buscam equilíbrio na atividade que aparentemente parecia precisar usar a força. A criatividade apareceu sem que o professor precisasse evidenciá-la, quando os jovens compreendem que ao colocar a mão no ombro do outro a possibilidade da bola cair é menos provável, todos entendem

que podem ousar e que tem que estar atento ao que não podem fazer e escolher o que podem.

Praticar um exercício individualmente, mas saber que infere na coletividade, amplia a potência de esforço e traz mais significado para dinâmica, o empenho demonstrado no exercício é muito maior.

Quando o professor encerra a aula e propõe um relaxamento, o controle do corpo já foi estimulado em todas dinâmicas anteriores, tornando essa última atividade muito mais completa.

Aula de Teatro

02 de junho de 2015

Entro no auditório e antes mesmo da aula começar, peço ao professor uns minutos para que eu possa conversar com os alunos. Saio em busca dos alunos de basquete que estão espalhados entre as oficinas de violão e dança e volto quando o grupo que eu observo já está completo.

Os alunos estão curiosos e *eu me sinto acolhida em cada olhar, criamos uma cumplicidade que ainda não sei explicar.*

Falo da importância da pesquisa para minha vida profissional e pessoal e que ela não seria possível não fosse o consentimento deles. Agradeço o carinho com que fui recebida por todos e especialmente ao professor que compartilhou suas aulas com muita generosidade e respeito pela minha presença.

Distribuo um cartão e um doce para cada aluno, que gentilmente também me agradecem. Os alunos de violão e

dança retornam às suas oficinas e o professor de teatro segue com sua aula.

Mais poemas, poesias e histórias de amor. Os poemas escolhidos para a intervenção poética são: O Soneto de Fidelidade de Vinícius de Moraes e Não te Amo Mais de Clarice Lispector. Feita a escolha das poesias e dos participantes, os alunos começam a se organizar para ensaiarem a peça A farsa do juiz.

Caixotes são espalhados pelo auditório para que cada personagem fique em seu lugar na hora da cena. Eles imitam senhoras velhinhas, mudando a voz e a postura em cada ato.

12h15 – Ouvimos o sinal, os alunos se despendem e saem, eu fico, hora de agradecer ao professor.

A data prevista para o encerramento das minhas observações de campo dentro de uma perspectiva etnográfica foi pensada para junho/2015.

Eu me preparei para este dia, só não imaginei que ele fosse chegar tão rápido.

Começo a olhar para o cenário escolar, com a sensação de que assistiria às aulas, seja basquete ou teatro até o final de ano e ainda assim teria algo para aprender.

Enquanto registro em meu diário de campo os processos de subjetivação dos jovens no currículo de esporte e cultura desta escola na qual eu trabalho, percebo o quão provisórios são os nossos conceitos. O quanto de mim eu encontrei e depois me perdi no olhar de cada um deles.

Essa dimensão consciente ou inconsciente do nosso mundo interno que revelamos quando trocamos experiências com o outro e que chamamos de subjetividades, perpassa qualquer currículo.

Os jovens da escola “Jandira”, como recorte de tantas escolas de Ensino Médio Inovador espalhadas pelo país, mostraram o que se pode realizar dentro de um currículo ou fora do dele. Assim como um rizoma, metáfora “deleuzeana” que não aponta um caminho, pois este caminho não existe como “certo ou errado” e sim direções que se espalham, nossos jovens estudantes foram se expandindo, misturando e multiplicando novas formas de ver e perceber a educação.

Foi um grande desafio com muito aprendizado. As vozes ouvidas nesses encontros desorganizou meu modo de perceber os jovens durante as aulas. Diante dos acontecimentos fui me diferenciando de mim mesma, inserida num jogo de vozes que provocou estranhamentos e angústias. Descobri que não há um EU, mas um processo de construção nos mais variados territórios.

Não há como saber o que vai acontecer nos próximos encontros ou nas próximas aulas, cada dia é uma nova experiência, é um novo movimento de aprendizado. Pensar a noção de sujeito a partir de Deleuze é sempre problematizar “o que posso vir a ser”, é estar atento aos encontros e saber que a diferença faz parte da vida. E que viver em meio a tantos jovens criativos, inteligentes, engraçados, alegres, pode ser um grande aventura





APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE I

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Seu filho(a), aluno(a) da EEB Professora Jandira D'Ávila, está sendo convidado(a) a participar indiretamente como sujeito da pesquisa desenvolvida pela mestrande Janaina Guiguer da Silva, que o(a) observará durante o primeiro semestre letivo do ano de 2015. Este trabalho está vinculado ao Grupo de Pesquisa do Mestrado em Educação, na linha de Cultura, Juventudes e Produção de Subjetividades. O relato das observações será fundamental na elaboração da dissertação "OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DOS JOVENS NO INTERIOR DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INOVADOR DA EEB PROFESSORA JANDIRA D'ÁVILA", que está sob a orientação da Professora Dra. Raquel ALS Venera. O objetivo da pesquisa é "analisar os processos de subjetivação juvenil durante as práticas escolares de Cultura e Esporte no interior do currículo do Ensino Médio Inovador na EEB Professora Jandira D'Ávila".

A participação do(a) aluno(a) será indireta, pois será observado(a) no decorrer de todas as aulas de Esporte e Cultura do primeiro semestre letivo de 2015. O resultado das observações será anotado em um Diário de Campo da pesquisadora. O(a) aluno(a) terá liberdade de se recusar a participar desta pesquisa, caso isso possa lhe ocasionar constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, o(a) aluno(a) não será penalizado(a) de forma alguma. A participação do(a) aluno(a) constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas do Mestrado em Educação.

O(a) aluno(a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Janaina Guiguer da Silva, pelos telefones (47) 99156152 ou (47) 34675048. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala 221.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Bloco B, sala 17.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você autorizar seu(a) filho(a), aluno(a) da EEB Professora Jandira D'Ávila, fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) e concordo que meu(a) filho(a) participe como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, _____ de _____ de 2014.

Responsável pelo participante

Janaina Guiguer da Silva
Pesquisadora responsável

APÊNDICE C – PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DOS ESTUDANTES
PARTICIPANTES DA PESQUISA: “O JOGO DAS VOZES – UMA
EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO
INOVADOR” – EEB “PROFESSORA JANDIRA D’ÁVILA”

Perfil Sócio-econômico dos estudantes participantes da pesquisa: “O Jogo das Vozes – Uma experiência Etnográfica em uma escola de Ensino Médio Inovador”

1) Participantes da Oficina de **Basquete**

a) Idade: _____

() Feminino () Masculino

b) Distância da Casa/Escola (aproximadamente)

() até 01km () 3km () 5km ou mais

c) Moro com () pais/irmãos () avós () outros parentes

d) Profissão da mãe:

() Comércio () Indústria () F. Público

() autônomo () Não trabalha

e) Escolaridade da mãe:

() Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior

f) Profissão do pai:

() Comércio () Indústria () F. Público

g) Escolaridade do Pai

() Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior

Perfil Sócio-econômico dos estudantes participantes da pesquisa: “O Jogo das Vozes – Uma experiência Etnográfica em uma escola de Ensino Médio Inovador”

1) Participantes da Oficina de **Teatro**

a) Idade: _____

() Feminino () Masculino

b) Distância da Casa/Escola (aproximadamente)

() até 01km () 3km () 5km ou mais

c) Moro com () pais/irmãos () avós () outros parentes

d) Profissão da mãe:

() Comércio () Indústria () F. Público

() autônomo () Não trabalha

e) Escolaridade da mãe:

() Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior

f) Profissão do pai:

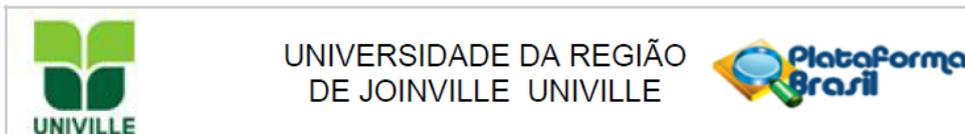
() Comércio () Indústria () F. Público

g) Escolaridade do Pai

() Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os processos de subjetivação juvenil no interior do currículo do Ensino Médio inovador da EEB Professora Jandira D'Ávila

Pesquisador: Janaina Guiguer da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 35027314.7.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 830.597

Data da Relatoria: 02/10/2014

Apresentação do Projeto:

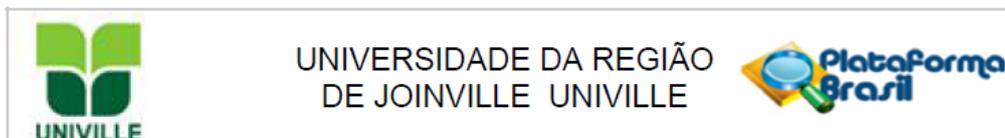
O olhar sobre o sujeito jovem e a produção dos saberes, habilidades e significados dentro de um currículo, só faz sentido ao observarmos os diferentes contextos. O objetivo desta pesquisa é analisar os processos de subjetivação juvenil durante as práticas escolares de Cultura e Esporte no interior do currículo do Ensino Médio Inovador na EEB "Professora Jandira D'Ávila". A presente pesquisa tem como base epistemológica os Estudos Culturais por compreender sua potencialidade de reflexão na construção dos sentidos de análises contemporâneas e a importância da crítica, para fundamentar a análise de dados será utilizada a análise etnográfica. Como aporte teórico para discussão de currículo do Programa Ensino Médio Inovador serão utilizados os autores, Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto, Carmen Teresa Gabriel e Alice Casemiro Lopes, como também serão analisados os documentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Proposta Curricular de Santa Catarina que trás como documento norteador o texto "Novas Perspectivas para o Cotidiano Escolar: Ensino Médio Integral e o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO

Analisar os processos de subjetivação juvenil durante as práticas escolares de Cultura e Esporte no

Endereço: Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17.
 Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
 UF: SC Município: JOINVILLE
 Telefone: (47)3461-9235 E-mail: comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 830.597

interior do currículo do Ensino Médio Inovador na EEB "Professora Jandira D'Ávila".

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

- Mobilizar referenciais teóricos que possibilitem interpretações e análises a partir dos conceitos de currículo, juventude e processos de subjetivação.
- Mapear o contexto do Ensino Médio Inovador no âmbito escolar da EEB Professora Jandira D'Ávila.
- Investigar a percepção dos jovens referentes a esse contexto.
- Flagrar processos de subjetivação em ato de práticas do currículo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

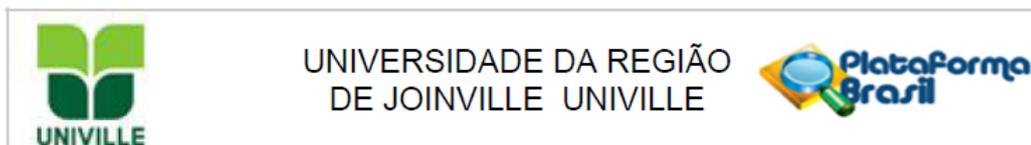
A presente pesquisa implica em riscos mínimos citados pela pesquisadora, será realizada por meio de observações e anotações. Ainda sobre os riscos, a pesquisadora esclarece que os riscos serão superados pelo fato de que o estudo contribuirá com reflexões sobre as políticas curriculares que envolvem os jovens estudantes do Ensino Médio Inovador. presta encaminhamento caso seja necessário. Será garantido acesso aos resultados do estudo e o esclarecimento antes e durante a pesquisa sobre a metodologia ou objetivos. Aos sujeitos será possibilitada a liberdade de recusar-se de participar ou de retirar o seu consentimento no andamento dos trabalhos, bem como será garantido, também, o direito ao sigilo e à privacidade pessoal e dos dados fornecidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e será delineada através da metodologia de estudo de caso do tipo etnográfico, em consonância com seu objeto, que são os processos de subjetivação dos jovens no interior do Currículo do Ensino Médio Inovador; tem como base epistemológica os Estudos Culturais.

A pesquisa conta com 15 participantes, que enquadram-se no seguintes critérios de inclusão: alunos ingressantes em 2014 no Ensino Médio Inovador da EEB "Professora Jandira D'Ávila, localizada no bairro Aventureiro, no município de Joinville, Santa Catarina; não sendo selecionado os participantes que os alunos desistentes ou transferidos para outra escola, como também qualquer aluno que freqüente o Programa Ensino Médio Inovador de outra escola de Joinville que não seja a EEB "Prof.^a Jandira D'Ávila". Os participantes da pesquisa serão observados pela pesquisadora, porém, a mesma não apresentou os itens que darão a base para a observação. A pesquisadora fará anotações em cadernos e posteriormente analisará os processos de subjetivação juvenil através da observação dos alunos inseridos no contexto escolar, que por si só, já é repleto de significados. Há

Endereço: Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17.
 Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
 UF: SC Município: JOINVILLE
 Telefone: (47)3461-9235 E-mail: comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 830.597

pretensão de se organizar os dados, observar a prática do currículo e perceber se esses sentidos de juventude como, emancipação e necessidade de uma significação maior, foram mobilizados, como também, perceber outros sentidos.

Não é mencionado que os dados oriundos da pesquisa ficarão sob posse e guarda da pesquisadora por cinco anos e nem menciona a forma de descarte.

Os custos da pesquisa são informados detalhadamente e serão totalmente absorvidos pela pesquisadora.

Quanto ao cronograma, é informado que a pesquisa iniciará em 01/10/2014, prevendo sua conclusão em novembro/2014, onde espera-se como resultado a elaboração de uma dissertação de mestrado e apresentação dos trabalhos em eventos e congressos da área da educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto foi apresentada e está completamente preenchida.

A pesquisadora solicita dispensa de TCLE alegando ser um estudo de cunho etnográfico, envolvendo apenas observação, porém, os participantes a serem observados são alunos do Ensino Médio, sendo a maioria provavelmente menores de idade.

A Carta de anuência foi apresentada, datada e assinada pelo responsável da instituição.

O instrumento de pesquisa pertinente à coleta de dados não foi apresentado no processo.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. Apresentar Termo de Assentimento - Resolução CNS 466/12 (item IV.2). RESPONDIDO PELA PESQUISADORA
2. Apresentar os itens básicos que darão subsídios à observação. RESPONDIDO PELA PESQUISADORA
3. Esclarecer como será a guarda, posse e descarte dos materiais de registro – Resolução CNS 466/12 (item XI.2). RESPONDIDO PELA PESQUISADORA

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17.	
Bairro: Zona Industrial	CEP: 89.219-710
UF: SC	Município: JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235	E-mail: comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 830.597

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

JOINVILLE, 14 de Outubro de 2014

Assinado por:
Eleide Abril Gordon Findlay
(Coordenador)

Endereço: Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17.
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Escola de Educação Básica Professora Jandira D'Ávila
Rua Emilio Landmann, 100, Aventureiro – Fone/Fax 3467-5048
Joinville – SC – CEP 89226-030

E.E.B. PROFª. "JANDIRA D'ÁVILA"
CÓDIGO: 050102079-6
RUA EMÍLIO LANDMANN, 100
AVENTUREIRO - FONE: 3467-5048
Sistema Estadual de Ensino Criação
Decreto Nº. 297 de 22/09/76
Aparecer Nº. 338 de 10/08/85
Portaria E/017 SED

Joinville, 07 de agosto de 2014

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro para os devidos fins que concordo e aceito que os alunos do Programa Ensino Médio Inovador da EEB Professora Jandira D'Ávila, no bairro Aventureiro, participem da pesquisa "OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DOS JOVENS NO INTERIOR DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INOVADOR DA EEB PROFESSORA JANDIRA D'ÁVILA ", da mestranda Janaína Guiguer da Silva, que estará sob a orientação da Professora Doutora Raquel ALS Venera , da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

Declaro que fui informado que de forma alguma, haverá identificação dos alunos. Foi-me garantido o sigilo e assegurada à privacidade quanto às informações que identifiquem os alunos que participarem da pesquisa.

Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área de educação, desde que preservada a identidade dos alunos.

Atenciosamente,



Alcinei da Costa Cabral
Diretor de Escola
Portaria 1760/07