

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Anselmo Silva Socorro

**TRAJETÓRIAS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO: uma análise de narrativas de jovens do
IFMS/Coxim**

Paranaíba-MS

2019

Anselmo Silva Socorro

**TRAJETÓRIAS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO: uma análise de narrativas de jovens do
IFMS/Coxim**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Regina Zimmermann.

Paranaíba – MS

2019

S662t Socorro, Anselmo Silva

Trajetórias e sentidos atribuídos à experiência escolar no ensino médio integrado: uma análise da narrativa de jovens do IFMS/Coxim/ Anselmo Silva Socorro. – Paranaíba, MS: UEMS, 2019.

118f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019.

Orientadora: Prof.^a Tânia Regina Zimmermann.

1. Sentidos da experiência escolar 2. Ensino médio integrado 3. Jovens I. Zimmermann, Tânia Regina II. Título
CDD 23. ed. - 373

ANSELMO SILVA SOCORRO

**TRAJETÓRIAS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO: uma análise de narrativas de jovens do IFMS/Coxim**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 28 de junho de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - (UEMS)



Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - (UEMS)



Prof. Dr. Anderson Martins Corrêa
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - (IFMS)

DEDICATÓRIA

À minha mãe Maria Neci Silva Socorro, a qual mesmo sem grande experiência escolar, sempre me apoiou em todo processo de estudo. Obrigado por tudo Mãe!

À minha esposa, Bianca Alves de Medeiros, pelo companheirismo e paciência nos momentos de dificuldade e ausência durante o mestrado.

AGRADECIMENTOS

À **Deus** por tudo.

À **Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**, Unidade de Paranaíba, pela possibilidade de dar prosseguimento aos meus estudos.

Aos **professores do mestrado** pelos valorosos ensinamentos, e pelo apoio disponibilizado.

À minha orientadora, **Prof. Dra. Tânia Regina Zimmermann** pelo apoio, os conselhos, e a tranquilidade que me transmitia.

Ao **Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz** pelos valorosos conselhos, os quais muito contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao **Prof. Dr. Anderson Martins Corrêa** pela disponibilidade em contribuir com o desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas de mestrado, em especial à **Aline Thaís Nascimento**, uma grande amiga que o mestrado me apresentou.

Aos diversos **servidores do IFMS Coxim** que auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa.

Aos **jovens** que se dispuseram a contar sobre suas experiências escolares.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram com a pesquisa.

SOCORRO, Anselmo Silva. *Trajetórias e Sentidos Atribuídos à Experiência Escolar no Ensino Médio Integrado: uma análise de narrativas de jovens do IFMS/Coxim*. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019.

RESUMO

Nesta dissertação apresenta-se resultados da pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha História Sociedade e Educação. A pesquisa elegeu como tema de investigação os desafios do ensino médio integrado e as dificuldades de integração e manutenção dos jovens no espaço escolar. Nesse quadro, a justificativa inicial da pesquisa se deve ao IFMS/Coxim, local de desenvolvimento da investigação, apresentar uma grande quantidade de desistências de jovens. O ensino médio integrado é uma modalidade de ensino marcada por lutas históricas, as quais resultam em avanços e retrocessos quanto à possibilidade de desenvolvimento da formação humana integral. Muitos jovens, por sua vez, têm desistido da escola de ensino médio, ou ainda estando nela, não têm estabelecido relações de identificação de pertencimento. Considerando essa problemática, este trabalho teve como objetivo analisar as trajetórias, bem como os sentidos atribuídos à experiência escolar por jovens estudantes do ensino médio integrado do IFMS/Coxim. Para esse fim, optou-se pela metodologia da história oral temática, mediante os procedimentos de gravação, transcrição, textualização e transcrição de entrevistas. Após essas etapas de tratamento, as entrevistas foram analisadas de forma descritiva e com o auxílio de diálogo com referencial teórico. Ao todo, foram entrevistados 11 estudantes da instituição, dentre os quais 5 são alunos desistentes e 6 ainda em curso. O estudo possibilitou a visualização de trajetórias estudantis e de vida marcadas pela necessidade do trabalho; pelos conflitos e/ou amizades com professores e colegas; e trajetórias de êxito escolar ligadas à oferta de oportunidades. Também demonstrou alguns perfis dos jovens estudantes, destacando-se o perfil ansioso e carregado de autculpabilização e autorresponsabilização. Permitiu também reconhecer a atribuição de sentidos sobre temas como juventude e ensino médio integrado e dentro desse enfoque, destacamos o desconhecimento sobre ideias básicas e conformações históricas do ensino médio integrado; a importância da pesquisa como princípio pedagógico; e a constatação do “IF como um lugar difícil”, como um dos principais determinantes para a grande quantidade de reprovações. Espera-se que a pesquisa contribua com as discussões sobre os desafios do ensino médio integrado e com a integração dos jovens à escola.

Palavras-Chave: Sentidos da Experiência Escolar. Ensino Médio Integrado. Jovens. Trajetórias. História Oral Temática.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of the Master Degree in Education research developed by the Graduate Program in Education of the Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the line of History, Society and Education. The research elected as investigation theme the challenges of integrated secondary education and the difficulties of integration and permanence of young people at school place. In this context, the initial justification of the research is due to the IFMS/ Coxim, place of investigation development, to present a large amount of youngster withdrawal. Integrated secondary education is a modality of teaching marked by historical struggles, which result in advances and setbacks as to the possibility of developing integral human formation. Many young people, in turn, have dropped out secondary school, or are still in it, but have not established relationships of belonging identification. Considering this problem, this work had as objective to analyze the trajectories, as well as the meanings attributed to the school experience by young students of the integrated secondary school of the IFMS/ Coxim. For this purpose, the methodology of thematic oral history was chosen, through the procedures of recording, transcription, textualization and transcreation of interviews. After these treatment steps, the interviews were analyzed in a descriptive way and with the help of a dialogue with the theoretical framework. In all, 11 students from the institution were interviewed, of which 5 students were quitters and 6 were still in school. The study made possible the visualization of student and life trajectories marked by the need of the work; by conflicts and/ or friendships with teachers and colleagues; and trajectories of school success linked to the offer of opportunities. It also showed some profiles of the young students, highlighting the anxious and loaded profile of self-blaming and self-accountability. It also allowed us to recognize the attribution of meanings on themes such as youth and integrated secondary school and within this approach, we highlight the lack of knowledge about basic ideas and historical conformations of integrated secondary education; the importance of the research as a pedagogical principle; and the finding of "IF as a difficult place" as one of the main determinants of the large number of failures. The research is expected to contribute to the discussions on the challenges of integrated secondary education and the integration of young people into school.

Keywords: Senses of the School Experience. Integrated Secondary School. Young. Trajectories. Oral History Thematic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Imagem Aérea do IFMS/Campus Coxim	52
Figura 2 - Biblioteca do IFMS/Coxim.....	53
Figura 3 - Corredor Interno do IFMS/Coxim	53
Figura 4 - Visão Frontal do IFMS/Coxim	53
Figura 5 - Municípios atendidos pelo IFMS/Coxim.....	54
Figura 6 - Quadro de estudantes do ensino médio integrado do IFMS/Coxim por Idade e Sexo (Ano 2018).....	56
Figura 7 - Perfil de Estudantes do Ensino Médio Integrado do IFMS/Coxim por Cor Declarada	56
Figura 8 - Perfil de Estudantes do Ensino Médio Integrado do IFMS/Coxim por Renda Familiar Per Capita.....	57
Figura 9 - Relação Matriculados/Desistentes do Ensino Médio Integrado do IFMS/Coxim...	58

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

IFs – Institutos Federais de Educação Ciencia e Tecnologia

IFMS – Insituto Federal de Educação Ciencia e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DPs – Dependências (reprovações)

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

ETECs – Escolas Técnicas Federais

IFF – Instituto Federal Fluminense

SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

JIFMS – Jogos do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO: concepções e conjunturas.....	21
1.1 As Visões Negativas acerca da Juventude.....	21
1.2 A Juventude como uma Construção Histórica e Social.....	24
1.3 A Condição Juvenil no Brasil.....	30
1.4 As Dificuldades dos Jovens no Ensino Médio.....	34
2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFs).....	40
2.1 Conjunturas e Desafios do Ensino Médio no Brasil.....	40
2.2 O Ensino Médio Integrado: história e pressupostos.....	43
2.3 O Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação.....	49
2.4 O IFMS/Coxim e seu Ensino Médio Integrado.....	51
3 TRAJETÓRIAS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	60
3.1 Estudante Desistente: Anderson.....	61
3.2 Estudante Desistente: Ronaldo.....	63
3.3 Estudante Desistente: Bruno.....	65
3.4 Estudante Desistente: Michele.....	68
3.5 Estudante Desistente: Marcos.....	71
3.6 Estudante em Curso: Roberta.....	74
3.7 Estudante em Curso: Paulo.....	77
3.8 Estudante em Curso: Flávio.....	79
3.9 Estudante em Curso: Otávio.....	82
3.10 Estudante em Curso: Maria.....	85
3.11 Estudante em Curso: Renato.....	89
3.12 Algumas Análises Coletivas das Narrativas.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
APÊNDICES.....	110
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista para os Estudantes.....	111
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Maiores.....	112
APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Menores ou Pessoas Vulneráveis.....	113
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais de Estudantes.....	114
ANEXOS.....	116

ANEXO A – Declaração de Autorização Institucional	117
---	-----

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere nos desafios do ensino médio e nas dificuldades de integração e manutenção dos jovens no espaço escolar. O foco da pesquisa é especificamente o ensino médio integrado, modalidade de ensino imbuída em lutas históricas, imbricadas na necessidade do desenvolvimento de uma formação humana integral.

O interesse em pesquisar sobre essa modalidade de ensino médio e as trajetórias e sentidos atribuídos pelos jovens estudantes surgiu em 2015, quando comecei¹ a trabalhar como psicólogo em uma instituição da Rede Federal de Ensino, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) em Coxim/MS. No primeiro contato me surpreendi, principalmente com relação à infraestrutura do prédio, depois com os professores, em sua maioria mestres e doutores. Confesso que de início nem sabia muito bem quais tipos de cursos a instituição ofertava.

Também fiquei surpreso ao saber que a instituição oferecia uma modalidade de ensino, a qual até então desconhecia, o ensino médio integrado, cuja certificação engloba tanto o ensino médio quanto uma formação técnica. Em contrapartida, surpresa maior me ocorreu ao realizar trabalhos nas últimas turmas desses cursos, e me deparar com salas nas quais o quantitativo de estudantes era visivelmente menor que a sua metade.

Então surgiram algumas dúvidas circunscritas numa central: por que será que esses jovens desistem? Ao pesquisar em trabalhos sobre evasão no ensino médio integrado, encontrei algumas respostas, porém apresentadas em forma de números e estatísticas – de tal modo que não me satisfaziam, uma vez que buscava uma explicação mais completa. Para tanto, constatei a necessidade de ouvir esses jovens.

Esse panorama favoreceu a constituição de um projeto de pesquisa, que tomou forma e maior clareza, quando submetido ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) de Paranaíba/MS, especificamente à linha de pesquisa de História, Sociedade e Educação.

Já no programa de Mestrado, caminhamos para o entendimento de que precisaríamos conhecer mais e melhor a trajetória escolar dos jovens estudantes. Dessa forma, definimos como

¹ Utilizo a primeira pessoa do singular em alguns momentos da introdução para demonstrar minha experiência profissional como determinante para o processo de pesquisa.

objetivo deste trabalho: analisar as trajetórias, bem como os sentidos atribuídos à experiência escolar de jovens estudantes do ensino médio integrado do IFMS/Coxim.

Para melhor compreendermos o objetivo da pesquisa se fazem necessárias considerações sobre os termos “sentidos” e “experiência”. Embora pareçam termos autoexplicativos, foram tomados nesta pesquisa por significações específicas.

Quando nos referimos ao termo “sentidos”, fazemos alusão ao significado dado a um determinado evento, o qual, como compreendemos, é um processo simbólico emocionalmente carregado, motivo pelo qual falamos em atribuição de sentidos. Desse modo, o intelecto ou aquilo que produzimos racionalmente não é separado dos sentimentos e emoções. Essa produção é conjunta, e nesse processo de construção conjunta, ocorre o fenômeno da subjetividade, entendida como participante paralela do raciocínio e do intelecto. Nas palavras de Gonzalez Rey (2003, p. 251),

A dimensão do sentido constitui um aspecto essencial na definição do subjetivo, em que o sentido não pode ser visto como emoção ou significado abstrato, mas como a expressão de uma nova síntese, que só pode ser compreendida dentro do movimento permanente dos significados e emoções dentro das quais se define o sentido subjetivo.

E quando nos referimos ao termo ‘experiência’, não a consideramos algo dado e imutável, assim como nos aponta Scott (1998, p. 304):

[...] precisamos nos referir aos processos históricos que através do discurso, posicionam sujeitos e apresentam suas experiências. Não são indivíduos que tem experiência, mas sim os sujeitos que são constituídos pela experiência. Experiência nessa visão torna-se, então, não a origem de nossa explanação, não a evidencia legitimadora (porque vista ou sentida) que fundamenta o que é conhecido, mas sim o que procuramos explicar, sobre o que o conhecimento é apresentado.

Logo, o conceito de ‘experiências’ precisa ser historicizado, uma vez que elas são constitutivas dos sujeitos, e ocorrem dentro de contextos que não podem ser omitidos.

Além desses conceitos essenciais, no decorrer do processo de pesquisa, e a partir do embasamento teórico, passamos a constatar que os problemas enfrentados pela instituição, bem como os espaços do ensino médio, do ensino médio integrado e da relação dos jovens com a escola, estavam imersos em contextos históricos e sociais, sobre os quais tecemos algumas considerações.

O ensino médio brasileiro passou por uma importante reformulação por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a qual transformou o ensino médio em etapa de ensino obrigatório, compreendido como última fase da educação básica. O Brasil assumiu, dessa forma, ainda que tardiamente, o desafio de universalização da educação secundária.

Embora se encontre em vias de universalização, o ensino médio brasileiro perpassa problemas crônicos como a baixa qualidade e a falta de identidade (KRAWSCYZ, 2009;

CORTI, 2009). O primeiro é resultante de inúmeros fatores e é notória a disparidade entre o que se espera da escola de ensino médio e o que ela tem ofertado. A falta de identidade, por sua vez, se revela na falta de especificidade e função clara dessa etapa de ensino, muitas vezes definida tão somente como uma etapa intermediária entre o ensino fundamental e o ensino superior.

Dentre os problemas enfrentados pelo ensino médio nos dias atuais podemos destacar: o declínio do número de matrículas entre os maiores de 18 anos; os altos índices de evasão; o declínio do valor social dos diplomas (KRAWCYZ, 2009); dificuldade de expansão devido às desigualdades regionais; tensão dos jovens com a escola (DAYRELL, 2009); além do desemprego juvenil ou precarização do trabalho oferecido ao jovem (VIANA, 2015).

O ensino médio integrado, enquanto modalidade do ensino médio, só pode ser compreendido dentro do contexto histórico do país. A dualidade estrutural da sociedade brasileira produziu/produz também uma dualidade na educação brasileira (FRIGOTTO, 2010). Desde o período colonial, grande parte da história de nossa educação é marcada por propostas de educação segregatórias, nas quais o trabalho manual era oferecido aos mais pobres e o ensino intelectual (propedêutico) aos mais abastados (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Dentro desse contexto, o ensino médio integrado compreende uma tentativa de rompimento com propostas segregatórias de educação. Nessa proposta o trabalho, manual ou não, é indissociado do conhecimento, uma vez que o conhecimento é apenas uma forma de sistematização dos processos de trabalho (RAMOS, 2017).

A concepção de ensino médio integrado compreende a oferta de uma formação humana integral, sem a cisão entre o pensar e o fazer e na qual o trabalho seja uma maneira de transformar não só a natureza, mas também a realidade social (CORRÊA, 2016). Desse modo, o ensino médio integrado deveria conceber uma forma de educação que englobe trabalho, ciência e cultura como áreas indissociáveis (RAMOS, 2008; CIAVATTA, 2005).

A integração dos jovens à escola de ensino médio, no que lhe diz respeito, não tem sido satisfatória, já que eles têm desistido dela antes de concluí-la; ou, embora ainda permaneçam, não têm conseguido estabelecer relações de identificação e de pertencimento, o que revela um processo de adesão distanciada (ABRANTES, 2003). Os estudantes que se enquadram nesse perfil são erroneamente julgados como desinteressados (BRENNER; CARRANO, 2014). Isso provavelmente ocorre porque os jovens não se sentem mobilizados para o estudo, tendo em vista a falta de sentido dos conteúdos escolares para eles, posto que é necessário que os conteúdos escolares façam sentido ao estudante (CHARLOT, 2014). Em razão dessa situação,

os discentes têm estabelecido uma relação ambígua com a escola, que é importante para o futuro, mas não tem sentido no presente (SPOSITO; GALVÃO, 2004).

Quanto à metodologia utilizada na pesquisa, estabelecemos a história oral temática como uma possibilidade de análise das trajetórias e dos sentidos atribuídos às experiências escolares dos jovens estudantes. A história oral tem quatro gêneros narrativos, como apontam Meihy e Ribeiro (2011): a história oral de vida, a história oral testemunhal, a tradição oral, e a história oral temática. Optamos por esta última modalidade porque ela pode partir de um tema específico do qual se quer saber, admite o uso de questionários, além da possibilidade de discussão entre entrevistado e entrevistador, sobre o tema em questão (MEIHY e HOLANDA, 2017).

Por definição, a história oral pode ser concebida dentro do conjunto de excertos extraídos do trabalho de Meihy e Holanda (2017, p.15-17):

História oral é um conjunto de procedimentos [...] que se inicia com a elaboração de um projeto [no qual há] o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas [...] o projeto prevê: planejamento da condução das gravações [...] definição de locais [...] tempo de duração [...] demais fatores ambientais [...] transcrição e estabelecimento de textos [...] conferência do produto escrito [...] autorização para uso [...] arquivamento [...] sempre que possível, publicar os resultados, que devem em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas.

Podemos compreender, por meio do trabalho de Meihy e Holanda, que a história oral tem algumas particularidades quanto aos seus procedimentos: como a necessidade de elaboração de um projeto, a definição de todos os detalhes para a realização das entrevistas, transcrição e estabelecimento de textos, e o arquivamento; como também quanto às questões éticas e sociais: como a necessidade de autorização para o uso das informações e a necessidade de retornar o resultado do trabalho ao grupo de pessoas entrevistadas.

De forma sucinta, a história oral se baseia na gravação de narrativas, posteriormente transformadas em documentos escritos, que calcados no rigor das etapas de transposição para o escrito, são tratados como fonte histórica (ALBERTI, 2004).

Desse modo, a história oral tem algumas potencialidades em termos de metodologia de pesquisa. Segundo Thompson (1992, p.22),

[...] a história oral pode ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existem entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior, e na produção da história sejam em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras. (THOMPSON, 1992, p.22)

A utilização da história oral pode também trazer a possibilidade de compreender fenômenos subjetivos e isso se torna fundamental para a compreensão de toda esfera intersubjetiva envolvida nas experiências escolares, conforme abordado por Alberti (2004, p.9):

[...] a história oral tem o grande mérito de permitir que os fenômenos subjetivos se tornem inteligíveis – isto é, que se reconheça neles um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato. Representações são tão reais quanto meios de transporte ou técnicas agrícolas.

Por essas características, a história oral é uma metodologia que impactou todo o processo de pesquisa, ou seja, desde a investigação, passando pelo tratamento e pela análise das entrevistas.

Quanto ao processo de investigação, uma vez que as trajetórias dos jovens no ensino médio integrado são diversas, tivemos dúvidas ao definir quem poderiam ser os entrevistados. Nesse sentido, foi profícuo o contato com a obra “História Oral: como pensar, como fazer” de Meihy e Holanda (2017), os quais esclarecem que quando entramos em contato com a população, a qual queremos conhecer, ainda não temos total conhecimento de quem podem ser os entrevistados; logo, no contato com as primeiras pessoas entrevistadas é possível delinear quais são as outras pessoas importantes para responder a problemática de pesquisa.

Entretanto, para evitar a aleatoriedade, ao escolher quem iremos ouvir, Meihy e Holanda (2017) apontam que devemos hierarquizar a noção de três conceitos no momento de estabelecer contato com os entrevistados, a saber: comunidade de destino, colônia e rede.

Comunidade de destino seria o grupo mais geral a ser definido. Ele deve ter uma base material e psicológica, ou seja, deve ser um grupo que tenha passado por acontecimentos em comum e na esfera psicológica diz respeito a pessoas com experiências subjetivas similares. Nesse sentido, avaliamos os estudantes do ensino médio integrado do IFMS/Coxim como nossa comunidade de destino inicial.

Colônia, por sua vez, de acordo com Meihy e Holanda (2017, p. 52) é

[...] definida pelos padrões gerais de parcela de pessoas de uma mesma ‘comunidade de destino’. Se ‘comunidade de destino’ é o todo, colônia é sua primeira divisão, ainda que em bloco grande. Deve existir um critério explícito, para se proceder a divisão do todo, pois a finalidade da colônia é facilitar o entendimento coletivo que se perderia na abrangência.

Da mesma forma, no tocante à colônia, a primeira divisão do todo foi estabelecida quando delimitamos os estudantes de ensino médio integrado do IFMS/Coxim, dos anos de 2014 a 2017. A razão para essa seleção foi a criação, em 2014, pela equipe de assessoria pedagógica da instituição, uma planilha de controle de ocorrências na qual eram registrados alguns dos principais acontecimentos da vida escolar dos estudantes, tais como: faltas

consecutivas, atestados médicos, atos de indisciplina, viagens para eventos e alunos desistentes. Estabelecemos, portanto, essa planilha como primeiro embasamento para as primeiras entrevistas.

Quanto ao conceito de rede, Meihy e Holanda (2017, p.54) apontam que:

A rede, por sua vez, é uma subdivisão de 'colônia' e portanto a menor parcela de uma 'comunidade de destino'. Dentro da 'colônia' é possível identificar segmentos ainda mais restritos que possuam feições singulares. A rede deve ser sempre plural – idealmente várias -, porque nas diferenças internas aos diversos grupos residem disputas ou olhares diferentes que justificam comportamentos variados dentro de um mesmo plano.

Conforme o conceito de rede, identificamos inicialmente que pelo menos duas foram se desenvolvendo no decorrer da pesquisa: os estudantes desistentes do ensino médio integrado e os estudantes ainda em curso. Vejamos como se deu essa constituição.

Iniciamos as entrevistas com os estudantes desistentes do ensino médio integrado, por julgarmos que esse grupo poderia apontar trajetórias escolares marcadas pela crítica, ou seja, com narrativas que fossem além das falas institucionais. Ressaltamos que não fizemos distinção entre o ensino médio integrado em alimentos e o de informática, existentes na instituição, porque o objetivo inicial não é estabelecer alguma forma de comparativo entre os cursos, e isso fugiria dos objetivos da pesquisa.

Entrevistamos inicialmente 05 estudantes desistentes do ensino médio integrado do IFMS/Coxim. Nesses primeiros contatos observamos que, assim como é apontado na literatura sobre a juventude, as trajetórias escolares são múltiplas (DAYRELL e CARRANO, 2014) e, portanto, conhecer apenas as trajetórias e os sentidos das experiências escolares dos estudantes desistentes do IFMS/Coxim mostrou-se importante, porém insuficiente. Meihy e Holanda (2017) inclusive pontuam que o momento de cessar a realização das entrevistas a um grupo é quando as informações inéditas se tornam escassas e a partir daí as falas tornam-se repetitivas, e acrescentam muito pouco à pesquisa.

Aqui há que se fazer um registro metodológico importante, principalmente em termos de replicação desta pesquisa. Ocorreram dificuldades para estabelecer contato com os estudantes desistentes e para conseguir efetivar as entrevistas. Apontamos algumas hipóteses para justificar esses empecilhos, tais como: a distância da instituição em relação à cidade; o fato de alguns jovens trabalharem; alguns discentes terem mudado de município e a recusa de outros em participar da pesquisa, provavelmente movidos pelos sentimentos negativos que a desistência desperta neles.

Outro registro metodológico importante refere-se aos cuidados procedimentais e éticos adotados durante o desenvolvimento da pesquisa. Assim como apontado por Delgado (2007), as entrevistas ocorreram respeitando-se as individualidades de cada entrevistado, em um tom de discussão saudável sobre o assunto. Embasamo-nos na necessidade de estabelecer, portanto, um ambiente colaborativo.

Após o contato com os estudantes desistentes, optamos pela entrevista com estudantes do ensino médio integrado do IFMS/Coxim que ainda estavam em curso. Nesse momento estabelecemos talvez o que se assemelha com o conceito de colônia citado acima, ou seja, tínhamos agora dois grupos de entrevistados ou duas colônias: os desistentes e os estudantes em curso.

Nesse momento nos perguntamos quem poderia contar suas trajetórias e experiências dentre os estudantes do ensino médio integrado em curso. Para isso, procuramos fazer contato com professores e profissionais da equipe de assessoria pedagógica, com o intuito de averiguar diferentes trajetórias estudantis, que denotassem histórias marcadamente diversas – e essa foi a nossa principal preocupação na seleção de jovens a serem ouvidos.

Nessa atividade de escolha, entrevistamos também 06 estudantes que ainda estavam em curso no ensino médio integrado, resultando em um total de 11 participantes, cujo quantitativo foi se desenhando à medida que entrávamos em contato com as histórias desses jovens, e as relacionávamos com os objetivos da pesquisa. Também levamos em consideração a necessidade de estabelecer um quantitativo razoável, a partir do qual tivéssemos como fazer uma análise descritiva adequada.

As entrevistas foram realizadas no IFMS/Coxim, em salas disponíveis que tivessem como garantir o sigilo dos jovens entrevistados, ou ainda na casa deles, quando revelavam impossibilidade de locomoção até a instituição. Desde a pré-entrevista tomamos o cuidado de solicitar formalmente aos responsáveis o aceite para a realização da pesquisa.

Quanto ao tratamento das entrevistas, optamos pelos procedimentos de transcrição, textualização, transcrição e validação, assim como concebido por Meihy e Holanda (2017).

Na transcrição optamos pelo registro do texto na forma padrão de ortografia, exceto em situações em que a forma padrão prejudicasse a oralidade. Para que não ficassem sem registro, os detalhes e os acontecimentos, que porventura acontecessem, foram anotados em um diário de campo (MEIHY e RIBEIRO, 2011), demonstrado de forma sucinta no terceiro capítulo, sempre no início das entrevistas.

Posteriormente realizamos a textualização, que por sua vez, é o momento de eliminar as perguntas da pesquisa, os erros gramaticais, os sons e ruídos, no sentido de tornar o texto mais claro e coeso. É nessa fase que se define o “tom vital” da entrevista, uma frase portadora do tema central da entrevista, e deve ser usada como epígrafe, quando da exposição do texto da entrevista (MEIHY e RIBEIRO, 2011).

Após a fase de textualização, realizamos a transcrição. Meihy e Ribeiro (2011, p. 110) a definem da seguinte forma:

Por fim, a última etapa é a transcrição. Evocando pressupostos da tradução, a transcrição é a elaboração de um texto recriado em sua plenitude. Com isso afirma-se que há interferência do autor no texto; ele é refeito várias vezes e deve obedecer a certos combinados com o colaborador. Este é o momento em que os elementos extratexto são incorporados. A intenção é recriar a atmosfera, o contexto em que foi feita cada entrevista. As anotações de meu caderno de campo de aspectos da vivência junto à comunidade.

Meihy e Holanda (2017, p. 136) nos propõem pensar a transcrição como um mecanismo de tradução entre idiomas, que seriam respectivamente o oral e o escrito. Pragmaticamente, o que se faz na transcrição é “um ato de recriação para comunicar melhor o sentido e a intenção do que foi registrado”, sempre levando em consideração os elementos extratexto, como o contexto, as vivências e inclusive os próprios registros pessoais do pesquisador.

A transcrição – o último momento de tratamento das entrevistas antes das análises – talvez seja a mais complexa a se executar dentre as etapas pós-entrevista. Como apontado, esse método prescinde da ideia de que a simples transcrição e a textualização não conseguiriam exprimir o que realmente, em todas as suas nuances, o colaborador aponta em sua narrativa.

As análises das entrevistas, por sua vez, foram realizadas da seguinte forma: a) procuramos definir quais foram os temas centrais das entrevistas; b) depois destacamos nas entrevistas os trechos que ajudavam a entender a problemática da pesquisa; c) posteriormente analisamos separadamente em cada entrevista o que o conjunto de destaques apontava; d) paralelamente fomos constituindo relações entre as entrevistas; e) finalmente tentamos relacionar o conjunto de análises e os referenciais teóricos.

Assim como preconiza a história oral, as narrativas constituíram a base fundamental de todo processo de análise. Por outro lado, também utilizamos o referencial teórico para estabelecer diálogo com as narrativas. Alberti (2013) propõe que em qualquer tipo de análise em história oral sejam utilizadas outras fontes de pesquisa, como as fontes textuais e iconográficas.

Ainda quanto às análises das entrevistas, ressaltamos que tentamos evitar generalizações abusivas, pois reconhecemos que a temática sobre a qual nos debruçamos é extremamente complexa e diversa. No entanto, inspirados especialmente na obra “Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais” de Bernard Lahire (2008), procuramos realizar uma análise descritiva e pormenorizada das narrativas dos jovens estudantes.

Dos procedimentos apontados resultam as três seções desta dissertação. Na primeira, intitulada ‘*Os jovens do ensino médio: concepções e conjunturas*’ discorremos sobre os jovens e suas dificuldades nessa etapa escolar. Inicialmente discutimos acerca da juventude a partir de duas óticas, as quais têm de um lado as concepções negativas sobre os jovens, e em contraponto, o aspecto mais próximo e representativo dessa fase da vida, ou seja, uma construção histórica e social. Ainda na primeira seção traçamos um sucinto panorama da condição juvenil no Brasil, retratando algumas das principais dificuldades sociais e econômicas das juventudes brasileiras na atualidade. Encerramos com um levantamento das principais dificuldades enfrentadas por esses sujeitos durante o percurso do ensino médio.

Na segunda seção, intitulada ‘*O ensino médio integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)*’ caracterizamos o espaço onde a pesquisa foi realizada. Para isso, contextualizamos inicialmente as conjunturas e desafios do ensino médio no Brasil. Posteriormente realizamos uma contextualização histórica e de pressupostos do ensino médio integrado, e a partir daí, caracterizamos o ensino médio integrado nos IFs. No fim da seção, caracterizamos mais especificamente o IFMS/Coxim, enquanto local de realização da pesquisa, e também demonstramos como as características institucionais, associadas às minhas experiências profissionais, favoreceram a constituição do estudo.

Na terceira seção, intitulada ‘*Trajetórias e sentidos atribuídos à experiência escolar de jovens no ensino médio integrado*’ apresentamos os resultados da pesquisa, na forma de análises descritivas referentes aos 11 estudantes entrevistados, bem como algumas análises coletivas das entrevistas.

Consideramos que as discussões apresentadas a seguir nesta dissertação possam contribuir com os desafios do ensino médio, principalmente no que concerne à falta de integração dos jovens com a escola e também que vislumbrem possibilidades de novas configurações para o ensino médio integrado.

1 OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO: concepções e conjunturas

Nesta seção são apresentadas algumas aproximações teóricas com interlocutores que tragam auxílio para compreender os sujeitos da pesquisa.

É necessário, em qualquer trabalho científico, examinarmos os conceitos e categorias a que nos referimos e quanto ao termo juventude não é diferente. Diversas são as concepções existentes quanto ao conceito, tal qual ocorre com as concepções sobre a própria juventude.

De antemão ressaltamos que, quanto às definições biológicas da juventude, que seriam provocadoras de unicidade nessa faixa etária, concordamos com Trancoso e Oliveira (2016, p. 288) quanto à superação da visão da juventude como fase determinantemente biológica, conforme podemos observar no seguinte trecho:

[Há uma] superação da ideia de preponderância biológica sobre a forma de ser e de se viver a juventude, visto que a naturalização em fases sequenciais é pouco considerada [nas pesquisas atuais]. Juventude se apresenta como um conceito estruturado em uma perspectiva sócio-histórica e cultural.

Também salientamos que em termos de definições legais, a juventude no Brasil é compreendida entre os 15 e 29 anos de idade, segundo a lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, mais conhecida como Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013). Nesse ponto precisamos considerar que embora haja essas definições legais, os teóricos da área discordam quanto aos marcos temporais de início e final da etapa da juventude. Logo, utilizaremos na pesquisa a perspectiva legal apenas quando ela for necessária.

Nessa seção são apresentadas inicialmente as representações tradicionais sobre a juventude, que caracterizam o jovem como um problema, ou como uma fase da vida composta por sujeitos inacabados e que só se tornarão plenos na fase adulta. Posteriormente apresentamos uma visão para além das representações tradicionais sobre essa etapa, ou seja, como construção social e histórica.

Também tratamos nesta seção da condição juvenil atual no Brasil. Refletimos sobre uma série de dilemas que o jovem brasileiro enfrenta: o desemprego, a má formação, a violência, além da dificuldade na conquista e na efetivação de direitos sociais. Por fim, apresentamos algumas das principais dificuldades dos jovens no ensino médio.

1.1 As Visões Negativas acerca da Juventude

Ao buscar pesquisadores que tratam da temática, nos deparamos com Dayrell e Carrano (2014), os quais denunciam a existência de concepções simplistas e uniformizadas sobre a

juventude, quase sempre reverberando em visões negativas acerca dos jovens e do universo juvenil.

Analisar as concepções tradicionais sobre a juventude é deveras importante porque essas visões influenciam a forma como os agentes escolares lidam com os estudantes jovens, os quais, não obstante, podem passar a acreditar nessas versões negativas que, quando introjetadas pelo indivíduo, podem influenciar negativamente sua experiência escolar, além de inviabilizar sua capacidade de se autoavaliar como sujeito e cidadão detentor de direitos.

Para o processo de pesquisa foi fundamental conhecer as concepções tradicionais e errôneas acerca da juventude, que poderiam ser agrupadas nas categorias ‘juventude como um problema’, ou ainda ‘juventude com um período inacabado’. O contato favoreceu reflexões que evitaram rotulações e estereótipos, no contato com narrativas e opiniões dos jovens, e nas análises posteriores às entrevistas.

Uma das concepções mais arraigadas ao conceito de juventude, dentro e fora da escola, se revela na categoria ‘juventude como um problema’, ou seja, nessa concepção a juventude seria uma fase de delinquência, irresponsabilidade e promiscuidade e, portanto, deve ser controlada e ter seus comportamentos “desviantes” combatidos. Essa concepção está associada a determinações científicas, naturalizantes e universalistas da juventude, que tomaram forma ainda no final do século XVIII. Com o advento da industrialização, as preocupações com os comportamentos “desviantes” dos jovens se tornam mundiais (GROPPO, 2004).

Dayrell e Carrano (2014, p. 107) ressaltam que

Enxergar os jovens pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade desse momento de vida. É preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la.

Logo, não podemos confundir a juventude com problemas inerentes a ela, porque muitos deles sequer são causados pelos jovens, tampouco são exclusivos desse período da vida.

Observamos nos dias atuais que a representação da juventude como problema continua a existir, o que é revelado, por exemplo, pelo pedido da diminuição da maioridade penal, efetuada por parte da população brasileira.

Inicialmente torna-se preocupante tal concepção, principalmente por parte dos agentes escolares, porque pode levar à visualização do jovem como “aquele que se integra mal, que resiste a ação socializadora, que se desvia em relação a um certo padrão formativo” (PERALVA, 1997, p. 18). Apoiados nessa reflexão, reconhecemos que o olhar sobre o jovem nas instituições escolares tem sido realizado, algumas vezes, através da lente do pessimismo, o que impede que muitos jovens alcancem um melhor nível de aprendizado.

Outra contraposição retratada por Peralva (1997) menciona o “adolescente delinquente” versus o “adulto indefeso”. Essa forma de retratar a juventude, como um perigo à sociedade adulta, reflete uma forma de pensar ainda muito presente na atualidade. Na escola essa linha de raciocínio pode consolidar uma ótica que não retrata as relações de poder existentes, nas quais normalmente prepondera o poder dos mais velhos sobre os jovens e não o contrário.

A concepção de juventude como um perigo para a sociedade adulta contrasta com a percepção do jovem como esperança de mudanças sociais benéficas à sociedade (POCHMANN, 2003). Não raro a primeira é utilizada em referência ao clichê ‘maus estudantes’; entretanto, a ótica contrastante, que avalia o jovem como símbolo de esperança, se refere aos ‘melhores estudantes’, ou àqueles cujo perfil se enquadra nas normas do sistema. O problema é que os discursos são utilizados pela escola de forma conjunta, ainda que um exclua o outro.

Juntamente à concepção do jovem como problema, temos também a concepção da juventude como fase incompleta. Nessa ótica, de acordo com o pensamento de Dayrell e Carrano (2014, p. 106), “o jovem é o que ainda não chegou a ser”. Os jovens são somente “pré-adultos” vivenciando uma fase de transição. Importa apontar que se a juventude é vista como fase de transição, as experiências dos jovens na escola, também podem ser consideradas como de menor importância. Erroneamente o que importa é a fase adulta, e como o jovem se constituirá como tal.

Dentro dessa concepção, a juventude é vista como fase de preparação para o mundo adulto, sem um fim em si mesma; ela seria, portanto, um período cujo sentido só surgiria no final, ou seja, quando os jovens atingem a fase adulta. Nessa perspectiva, a juventude se revela, pois, tão somente como fase intermediária entre a infância e a idade adulta (GROPPO, 2004).

Ao retratar o tempo na fase juvenil, Melucci (1997) esclarece, por meio do viés histórico, que depois do advento do capitalismo industrial a máquina cria uma nova dimensão temporal: o tempo não natural. Assim, as formas como a sociedade contemporânea o vivencia passam a ter uma orientação finalista, em que um processo só é entendido com seu ponto final. Tal forma de vivenciar o tempo traz consequências para o modo como a juventude é vista pela sociedade, ou seja, só tem sentido no seu ponto final: a vida adulta.

Além de ser caracterizada como fase intermediária, a juventude também é vista como de menor valor, uma vez que as fases da vida são hierarquizadas (PERALVA, 1997). O período adulto teria primazia em relação ao juvenil. Para a experiência escolar, importa pensar que essa

hierarquização das fases da vida pode levar também a uma hierarquização na qual os jovens se sintam menores que os mais velhos, e estes, por sua vez, se vejam como superiores.

Decorre dessa concepção que, como a juventude não tem um fim em si mesma, durante esse período os jovens devem ser controlados, sob a alegação de que tais medidas teriam cunho protetivo. Nesse contexto, para facilitar a transição dessa etapa para a fase adulta torna-se necessário a existência de instituições que facilitem esse processo de “passagem”, na qual os jovens desenvolvam uma relação experimental com valores e estruturas sociais. Dentre essas instituições destaca-se a escola como principal instituição responsável pela transição (GROPPO, 2004).

Na mesma linha da ideia de transição, Viana (2015) aponta que a juventude pode ser compreendida como um período de ressocialização ou socialização secundária. Enquanto a família cumpre o papel da primeira socialização, outras instituições como a escola são responsáveis pelo aprendizado de conhecimentos e valores indispensáveis para o mundo do trabalho e para a convivência em comunidade.

Uma vez apontadas algumas das concepções tradicionais sobre os jovens, salientamos que nosso ponto de vista sobre os jovens diverge completamente das concepções tradicionais sobre a juventude, as quais os delimitam como seres problemáticos e imaturos. Desse modo, enfatizamos as reverberações desse tipo de visão para a relação entre os jovens e a escola e as consequências no que diz respeito ao desenrolar das experiências escolares juvenis. Ressaltamos que, para além dessas representações tradicionais, a juventude é sim uma construção histórica e social.

1.2 A Juventude como uma Construção Histórica e Social

Muito além das concepções tradicionais, precisamos refletir sobre como a juventude realmente se constitui na atualidade: não como uma fase intermediária ou como um problema, mas como uma fase multideterminada e diversa, marcada pela desigualdade das condições sociais; pelas diversidades culturais (por exemplo, pela religião e pelos valores familiares); pelas diferenças no que diz respeito ao gênero ou ainda por diferenças territoriais (DAYRELL e CARRANO, 2014).

As idades da vida não são puramente naturais, elas são determinações sociais e históricas. As explicações bio-psíquicas naturalizantes, nas quais um sujeito pode ser enquadrado em uma idade com limites fixos, são insuficientes para explicar as possíveis fases da vida (MELLUCCI, 1997).

A complexidade, inerente ao conceito de juventude reside em seu caráter histórico, ou seja, como a juventude foi gradualmente concebida no decorrer do tempo. A juventude pode ser compreendida como resultado do processo de modernização advinda do capitalismo industrial (VIANA, 2015). De forma diferente, as sociedades pré-capitalistas tendiam a uma mistura de idades, na qual não existia uma cronologização do curso da vida que reconhecesse diferentes fases da vida. Dessa forma adultos e crianças eram tratados pela sociedade de forma muito similar, a exemplo do trabalho infantil, considerado normal à época.

A industrialização e a conseqüente mudança nas formas de trabalho modificaram consideravelmente as formas de se experienciar o desenrolar do tempo. Dia e noite perderam seus atributos fixos e as definições do tempo e conseqüentemente das idades passaram a ter uma determinação muito mais social (MELLUCCI, 1997).

Somente as lutas sociais, contrárias ao trabalho infantil, criaram espaço para uma divisão etária que pudesse vir a “construir” a infância e conseqüentemente a juventude (VIANA, 2015). Contribuíram para essa construção, as medidas de proteção das crianças e o processo de escolarização (PERALVA, 1997), sem falar nas políticas públicas de alimentação e renda, e o “financiamento da inatividade de crianças e adolescentes” (POCHMANN, 2003, p. 218), por meio das quais os filhos das classes populares puderam ter acesso a um período preparatório, e não serem somente subjugados ao processo de trabalho.

Em grande parte, segundo Groppo (2004), o surgimento da juventude remonta à criação de instituições, a exemplo das escolas, que fizeram com que sujeitos semelhantes em idade, vivessem próximos, e com isso passassem a pensar e agir de forma semelhante. Essa institucionalização gerará os conflitos oriundos da relação entre a própria institucionalização e a possibilidade de autonomia dos jovens.

As aproximações e os diálogos teóricos sobre o tema da juventude levam inicialmente às seguintes constatações: ela não pode ser definida de forma fixa; as concepções e caracterizações sobre essa fase são complexas; e a definição de juventude, como apenas uma das etapas da vida, é incompleta.

Nesse sentido, ao tentar conceituar a juventude, Sposito (1997) nos alerta sobre algumas preocupações, as quais podemos sintetizar nas seguintes questões: a) como tem ocorrido a construção teórica sobre o tema? b) como tem sido conceituada a juventude? c) quais são os recortes teóricos realizados sobre o tema? d) qual é a relação da juventude com os aspectos históricos, e dessa forma como a juventude é visualizada? Essas perguntas indicam a necessidade de análise sobre as diversas formas pelas quais a juventude pode ser caracterizada.

Embasados nesses questionamentos, observamos que as ciências humanas e sociais analisam a juventude de diferentes formas. A análise da Psicologia, por exemplo, é normalmente de caráter biológico e individualizante. Dentro da área, o termo mais utilizado para se referir à juventude é “adolescência”, a qual está mais atrelada a uma visão particular do desenvolvimento do sujeito. Diferentemente, as ciências sociais, como a Sociologia e a Antropologia, tendem a utilizar o termo “juventude” e a representam como uma construção social e histórica (DAYRELL e CARRANO, 2014).

Temos em síntese uma situação na qual as ciências em geral representam a juventude por meio de diferentes modelos de compreensão. Alguns modelos exaltam o sentido fisiológico da juventude, outros os aspectos psíquicos e há ainda aqueles que destacam os sentidos social e histórico (TOSI, 2015).

Dentre esses sentidos, ressaltamos que a juventude é uma categoria social, construída histórica, social e culturalmente (GROPPO, 2017; MELLUCCI, 1997). Essa visão ampliada da juventude impede que cometamos reducionismos ao tratar do assunto.

Para demarcar as determinações históricas e culturais da juventude, torna-se mais claro utilizar o termo “juventudes”². O trecho a seguir demonstra o porquê do uso do termo, uma vez que a juventude poderia ser compreendida como:

[...] condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não são restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2013).

De acordo com Viana (2015), há uma pluralidade no interior dessa singularidade, ou seja, diversas juventudes no interior da juventude; logo, devemos reconhecer as juventudes em sua multiplicidade. E isso só pode ocorrer quando consideramos as diferenças sociais, econômicas, regionais e espaciais existentes, e que afetam o modo de ser e viver dos jovens.

Bourdieu (1978, p. 2) concorda com a postulação de que a juventude é uma construção histórica e social, e vai além: afirma que a simples postulação da existência de uma fase da vida, denominada juventude, já se configuraria como um abuso de linguagem. Dessa forma, o autor descreve que “a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável”. Para Bourdieu, a construção da juventude como unidade social e com interesses comuns se revela como mecanismo manipulador, que teria como motivação privilegiar os adultos, em detrimento dos mais jovens.

² Durante este trabalho utiliza-se o termo tanto no plural, quanto no singular, porém isso acontece por motivos explicativos. Para todos os efeitos, o termo “juventudes” explica melhor a multiplicidade e polissemia do termo.

Sobre o tema da existência ou não da juventude, Viana (2015) afirma que o conceito desse termo, assim como qualquer outro conceito, deve ser a expressão de uma realidade e não uma mera invenção. Pensá-la como um conceito “inventado”, leva a uma postura de considerar as relações de poder que perpassam a constituição dos períodos da vida. Embasados no pesquisador, podemos pensar: a quem interessa essa ou aquela representação sobre a juventude? E para o nosso foco neste trabalho: a quem interessa essa ou aquela representação de juventude nos meandros da escola? Essas indagações foram norteadoras durante o trabalho de pesquisa, no sentido de evitar análises ingênuas, que não levassem em consideração as diferentes concepções arraigadas nos conceitos envolvidos na temática das juventudes.

Também precisamos considerar, nas construções históricas e sociais, a que as juventudes estão expostas, o fenômeno atual da constituição da *juventude como um valor* (grifo meu). Essa concepção tem a juventude não mais como fase de vida, mas como um valor, seja ele econômico, social ou cultural. Com efeito, a juventude passa a ser um “estilo de vida”, um “modo de ser”. Historicamente, esse fenômeno é resultado de um processo que se inicia na década de 1970, através de um processo de desinstitucionalização do curso da vida (GROPPO, 2004), no qual a cronologização dos tempos de vida da era moderna entraria em processo de implosão. Nesse processo histórico, as fases da vida vão se tornando menos essenciais para o curso da vida.

A juventude se constitui, portanto, como valor moderno, ligada ao novo, à cidade, à industrialização e urbanização, em contraposição ao tradicional e obsoleto (VIANA, 2015). Dessa forma, a juventude não é apenas uma fase da vida, mas se torna um símbolo, que uma vez associado a determinados ideais valorizados pela população, passa a ser usado como ferramenta de lucro por parte do mercado, de forma que atualmente os produtos considerados jovens são consumidos não só por jovens, mas por todos aqueles que almejam se sentir como tal.

Na mesma linha de raciocínio, Mellucci (1997, p. 13) exemplifica a transição que culmina na constituição da juventude como um símbolo:

A juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica. As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade.

Portanto, de simples indicativa de faixa etária ou condição biológica, a juventude passa a ser um símbolo, e como tal, pode gerar identificações com sujeitos das mais variadas idades.

De modo geral, e não só com relação às juventudes, podemos afirmar que o movimento histórico revela uma reprivatização do curso da vida (GROPPO, 2004). O termo reprivatização

revela um processo de “retomada” dos domínios dos cursos de vida por parte dos sujeitos, que agora não se veem como participantes de uma faixa etária específica.

Dessa forma, seja qual for a idade, qualquer indivíduo pode ser considerado “jovem”. A esse processo Groppo (2004) chama “juvenilização”, ou seja, o processo pelo qual a juventude se torna um produto de mercado. Exemplo disso é o produto “terceira idade”, ou a até propagada “melhor idade”, a qual revela a utilização de atributos jovens pelos sujeitos no período da velhice.

Aliás, ao abordar a “juvenilização”, Peralva (1997, p. 23) afirma que: “o envelhecimento postergado transforma o jovem de promessa de futuro que era, em modelo cultural do presente”. Assim, o jovem se estabelece como valor e alimenta o mito da eterna juventude, o qual se torna importante dentro do sistema capitalista, porque pode render lucros, por movimentar um mercado de consumo voltado para esse público.

Por fim, ressaltamos algumas críticas e advertências não só a respeito da concepção da juventude como valor, mas também aquelas feitas principalmente ao processo de maleabilidade extrema das faixas etárias.

Numa primeira visão, a “implosão” das faixas etárias teria como fator positivo uma espécie de libertação da programação do curso da vida, na qual os indivíduos poderiam “escolher” se identificar com uma ou com outra faixa etária. Porém, segundo Groppo (2004), o não reconhecimento da fase da juventude poderia causar diversos problemas. No âmbito laboral poderia levar a uma maior flexibilização das relações de trabalho e levar à diminuição de políticas protetivas com relação ao primeiro emprego. No mesmo sentido, a advertência do pesquisador nos faz pensar sobre o problema da incidência maior de desemprego entre os indivíduos mais jovens³, um problema grave que, para ser objeto de políticas públicas, necessita do reconhecimento legal dessa faixa de idade.

Também poderia levar a um abandono das poucas políticas sociais para a juventude e a conseqüente regressão de direitos conquistados, cuja principal conseqüência seria maior insegurança para os jovens, que estão entre os grupos sociais mais atingidos pela violência.

Somado a isso o não reconhecimento da juventude pode levar até mesmo à negação do reconhecimento da possibilidade de manifestação do inconformismo social, ou seja, não existiriam motivos para os jovens lutarem por demandas de sua idade, se atualmente as idades fixas “não existem”, “implodiram”.

³ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada em 2017, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Para Viana (2015) é mentirosa a ideia de que no sistema capitalista poder-se-ia escolher a idade de autoidentificação. Para ele, o que ocorre na realidade, é um processo de produção de sentidos marcados pelo ecletismo, em que os pensamentos pós-estruturalistas desenvolvem uma crítica apenas parcial ao sistema social.

Em uma perspectiva existencial, Melucci (1997, p. 9) afirma que, invadida pelo apelo simbólico da juventude como fase plena, essa etapa pode levar à construção de experiências por meio de um processo de fragmentação cada vez mais acentuado. Nas palavras da própria pesquisadora:

Na opinião que prevalece nos dias de hoje, ser jovem parece significar plenitude como o oposto de vazio, possibilidades amplas, saturação de presença. A vida social é hoje dividida em múltiplas zonas de experiência, cada qual caracterizada por formas específicas de relacionamento, linguagem e regras.

A amplitude de possibilidades de experiência para o jovem pode significar uma dissolução da perspectiva temporal, manifesta no contraponto entre as múltiplas possibilidades e a dura realidade por ele enfrentada. No seguinte trecho, Melucci (1997, p. 10) demonstra como as experiências juvenis se desenvolveriam na atualidade:

O que acontece com a experiência [dos jovens na atualidade]? Ultrapassada e invadida pelo apelo simbólico da possibilidade, ela ameaça se perder em um presente ilimitado, sem raízes, devido à uma memória pobre, com pouca esperança para o futuro como todos os produtos do desencanto. A experiência se dissolve no imaginário, mas o teste de realidade, na sua dureza, produz frustração, tédio e perda de motivação.

É interessante notar como a pesquisadora estabelece uma ligação entre as formas de experienciar os tempos da juventude e possíveis resultados maléficos dessa relação: a frustração, o tédio e a perda de motivação.

Weller (2014) corrobora o pensamento de Melucci ao também apontar que os engajamentos em grupos ou atividades, por parte dos jovens, tem sido cada vez menos duradouros, com vínculos pouco estáveis e efêmeros. A causa desse fenômeno residiria no declínio dos ritos de passagem à vida adulta, que por sua vez, viriam a causar dificuldades no processo de constituição de suas identidades.

Sobre o não engajamento dos jovens em atividades e instituições, salientamos que pesquisas cuja temática está voltada para a questão dos sentidos da experiência escolar no ensino médio arrazoam a relação fragmentada estabelecida pelos jovens com a escola secundária. Sposito e Galvão (2004) apontam que esses estabelecem uma “relação estratégica” com a escola de ensino médio, na qual se desenvolve a desistência subjetiva, ainda enquanto estudante da instituição. Nessa condição, os estudantes não se sentem pertencentes ao espaço da escola, o que dificulta, portanto, a constituição de sentimentos e identidades de

pertencimento com esse ambiente. Sobre esse assunto, descreveremos mais no último item deste capítulo, ao abordarmos as dificuldades dos jovens no ensino médio.

Uma vez apontadas algumas das principais concepções sobre a juventude nos tempos atuais, passamos na própria seção, a refletir sobre a condição juvenil no Brasil, com apontamento de alguns dos principais dilemas enfrentados pelas juventudes brasileiras na atualidade.

1.3 A Condição Juvenil no Brasil

Nesta seção estão presentes descrições e reflexões sobre algumas das principais dificuldades sociais e econômicas das juventudes brasileiras na atualidade. Em especial, retrataremos o desemprego, a falta de perspectiva de futuro e a consequente impossibilidade de entrever projetos de vida.

Buscaremos assim, por meio de uma aproximação dos dilemas que perpassam as juventudes nos dias atuais, compreender melhor os sujeitos da pesquisa, e suas relações com a escola e o trabalho.

Dentre os dilemas enfrentados pelos jovens no país, destacamos o tripé *má formação, precarização do trabalho e desemprego juvenil* (grifo meu). A má formação, provocada pela baixa qualidade da educação no país, tem formado um ciclo vicioso, constituído também pela precarização do trabalho juvenil. Nesse ciclo, os jovens não recebem uma boa educação e então veem suas oportunidades diminuírem. Com isso, quando se inserem no mercado de trabalho, o fazem de maneira precária.

Viana (2015) esclarece que a política neoliberal existente no país, que tem como premissa reduzir os gastos estatais e incentivar o ensino privado, provoca na educação pública brasileira, um processo de precarização - o qual passa muito pela idêntica condição do trabalho docente - e resulta na queda da qualidade. Mesmo com a universalização da educação, essa situação gera uma nova divisão social quanto às oportunidades educativas, não mais somente entre os que têm acesso à educação e aqueles que não têm, mas agora entre todos os indivíduos que usufruem de uma educação de qualidade e outros que tem acesso apenas uma educação precarizada.

Dentre os dilemas enfrentados pelos jovens nos dias atuais, talvez aquele que mais preocupe os jovens seja o processo de inserção no mercado de trabalho, fator que depende em muito da formação estudantil e de oportunidades de trabalho.

A taxa de desemprego no Brasil atingiu 11,8% de toda população no quarto trimestre de 2017, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Entre os jovens, a pesquisa demonstra que a taxa de desemprego é maior do que a média geral: entre 14 e 17 anos chega a 39%, e entre 18 e 24 anos é de 25,3%. A pesquisa também demonstra que o desemprego atinge mais as mulheres e os indivíduos com menor escolaridade.

Ainda sobre o desemprego no país, destacam-se os altos índices de desemprego diplomado, o que revela uma desvalorização dos diplomas, principalmente os de ensino médio (VIANA, 2015). Também chama a atenção o fato de a juventude atual ter dificuldades de inserção no mercado de trabalho, mesmo com escolaridade superior à de seus pais (POCHMANN, 2003).

Sobre o alto índice de desemprego atual, temos que destacar o processo histórico de exploração da força de trabalho e mais recentemente o adentramento do país nos preceitos neoliberais os quais fazem com que os empregadores, em nome da competitividade, tratem os postos de trabalhos como mercadorias. No que se refere à educação de ensino médio, o neoliberalismo influencia/pressiona para a formação de trabalhadores “adaptáveis” e “empreendedores”, ou seja, trabalhadores que saibam lidar com o desemprego (OLIVEIRA, 2017).

Como consequência de problemas como o desemprego, os jovens têm enfrentado dificuldades na constituição de projetos de vida. Nas suas relações com a escola e o trabalho, os jovens têm a possibilidade de traçar gradualmente algumas metas e trajetórias, seja em âmbito profissional ou pessoal, e essas prováveis constituições sofrem diversas influências. Nesse sentido, resumimos aqui algumas considerações que Weller (2014) faz sobre a constituição dos projetos de vida, por parte dos jovens, no tempo presente.

Primeiro, que a constituição de projetos de vida se dá de forma diferente para cada jovem, ou seja, as questões de gênero, classe social, localidade, acesso a conhecimentos, influenciarão diretamente nas possibilidades de constituição de caminhos profissionais e pessoais.

Segundo, que as experiências pessoais desenvolvidas durante a juventude terão grande impacto na constituição de projetos de vida, os quais poderão ser viabilizados mais fácil e rapidamente com intermediação do meio escolar, sobretudo na relação estabelecida entre educandos e professores das mais diversas disciplinas. Para desenvolver esse papel, os profissionais da educação precisam entender que a formação do estudante não é apenas

cognitiva, mas também de construção de identidades e vínculos de pertencimento que favorecem a construção de projetos de vida.

Terceiro que os jovens, segundo ela, apresentam desconhecimento quanto às profissões e cursos possíveis. Insere-se aqui outra tarefa da escola, revelada na necessidade de informar e facilitar o reconhecimento de possíveis caminhos a trilhar a nível pessoal e profissional. Constitui-se, portanto, errôneo pensar na constituição de projetos de vida, apenas como responsabilidade da família, embora essa também tenha grande papel de influência.

Embora escola e trabalho sejam elementos que fazem parte da constituição dos projetos de vida dos jovens, ambos têm se tornado “alérgicos” (VIANA, 2015) para os jovens. A “alergia ao trabalho” se refere a um fenômeno atual, em que os jovens não veem atrativos no universo laboral, cuja única razão de frequentá-lo passou a ser a obtenção do meio de subsistência. A escola, por sua vez, não se mostra de forma diferente, demonstra poucos atrativos aos jovens, o que é comprovado pelos altos índices de desistência.

Para Viana (2015), o trabalho nas suas formas hodiernas nega a autorrealização dos sujeitos, ou seja, nega a essência da existência humana, revelada na possibilidade de projetos de vida que gerem satisfação, e não como apenas um trabalho voltado para a garantia da subsistência, ou quando muito uma forma de “vencer” uma competição social.

Para se entender a complexidade em termos de constituição de projetos de vida, recorremos a Pochmann (2003, p. 222), que lista uma série de situações vivenciadas atualmente e demonstram o quão diversas podem ser as conjunturas de vida dos jovens nos tempos atuais:

(I) exercício do trabalho; (II) a situação de desemprego recorrente; (III) a condição antecipada de pai ou mãe, com família constituída ou mesmo isoladamente; (IV) fase de estudo com residência distante dos pais, e dependente deles; (V) a fase de estudo com residência junto dos pais, e dependente deles; (VI) fase de estudo com vida independente e com família própria; (VII) a situação de possuir mais de 24 anos na situação de desempregado ou de ocupação com rendimento insuficiente, o que torna ainda dependente da ajuda dos pais, entre outras.

A diversidade de situações vividas pelo jovem nos dias atuais, obviamente é decorrente de mudanças históricas, que por sua vez alteram as situações sociais. Exemplo disso é o aumento da expectativa de vida no Brasil, que como em outros países, tem gerado um alargamento também do período da juventude, segundo avaliação de especialistas no assunto. Nesse sentido tem sido comum conceituações sobre juventude que a elevam para um patamar superior a trinta anos de vida (POCHMANN, 2003).

Consideramos, porém, que esse alargamento do período da juventude não tem razão exclusiva no aumento da expectativa de vida. Podemos sintetizar que atualmente os jovens: a)

ou têm dificuldade de conseguir emprego e, por conseguinte, também de constituir uma família em lar separado dos pais; b) ou, embora tenham condições financeiras de sair da casa paterna, optam por não deixá-la e assim acabam por gerar a chamada “geração canguru”, tal como nos aponta Bedran (2017, p. 11):

O fenômeno da permanência dos jovens adultos na casa de seus pais – a assim chamada “geração canguru” – tem se tornado relevante no mundo ocidental em razão do aumento de sua frequência. Mais comumente encontrado nas camadas média e alta, o indivíduo “canguru” é aquele que, possuindo condições financeiras para sair da casa dos pais, não o faz por escolha própria.

Face às conjunturas sociais e econômicas desfavoráveis da juventude brasileira apontadas, faz-se necessário analisarmos conseqüentemente, quais têm sido os desafios para a efetivação de políticas públicas voltadas para a juventude, com o fito de minimizar os dilemas enfrentados pelos jovens.

As concepções tradicionais sobre a juventude, já apontadas neste trabalho, impediram que os jovens fossem vistos como cidadãos de direitos e dificultou uma avaliação positiva sobre eles, sobretudo aquelas que os concebem como perigosos e imaturos. Isso confirma as tardias conquistas de políticas públicas para os jovens (CARRANO, 2011).

Macedo (2011, p. 228) corrobora essa concepção ao apontar que a transposição da barreira ótica que avalia os jovens como problema social foi imprescindível para a constituição de políticas públicas para a juventude. Nas suas palavras:

[...] uma das principais questões que motivaram maior compreensão da importância da juventude foi o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos, e, portanto da política de juventude como necessária para garantir direitos. Compreensão que se contrapõe à do jovem como problema social, muito presente ainda na sociedade.

Segundo Ribeiro e Macedo (2018, p. 107), a política pública “é o ‘Estado em Ação’, com a responsabilidade de fomentar e implantar um projeto de governo, por meio de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Nessa linha de raciocínio as pesquisadoras apontam que no Brasil houve, de 2005 a 2015, um período muito propício às políticas públicas para as juventudes, o que entrou em retração nos últimos anos, desde o impeachment da presidenta Dilma.

As mesmas pesquisadoras ainda fazem um levantamento quantitativo e qualitativo das conquistas e riscos para as políticas públicas da juventude. Dentre as conquistas, elas ressaltam como importantes:

A inclusão do termo jovem no texto da Constituição Federal em 2010 (emenda constitucional nº 65); o Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013); a Realização de Conferências Nacionais sobre Juventude (2008, 2011, 2015); a elaboração e o monitoramento de planos de programas; a realização de pesquisas nacionais com diagnósticos mais precisos sobre esse segmento; e o desenvolvimento de centros de

formação juvenil e portais da internet, empregados com frequência para apoiar e implementar os esforços, muitas vezes dispersos, propostos nas políticas desta esfera.

As políticas públicas podem ser compreendidas em dois focos: em termos de proteção social, aquelas com características de seguridade social, e em termos de promoção social, cujas principais características são a criação de oportunidades e a melhoria de resultados. A educação, por sua vez, relaciona-se diretamente com as políticas públicas de promoção social (CASTRO, 2011).

É dentro da perspectiva, de política pública que compreendemos o ensino médio integrado, objeto desta pesquisa, como uma forma de garantia do direito a uma formação humana integral e não fragmentada. Sobre esse assunto retornaremos na segunda seção deste trabalho.

1.4 As Dificuldades dos Jovens no Ensino Médio

Depois de problematizarmos as diversas representações relativas à juventude, destacarmos a condição juvenil atual, finalizaremos esta seção com algumas das principais dificuldades dos jovens no ensino médio.

Antes de descrever diretamente sobre os obstáculos dos jovens no ensino médio aduzimos algumas conceituações sobre nosso olhar para a educação, para o processo de aprendizagem, para a atividade do aluno, e também, principalmente, para a função da escola.

Para melhor situarmos esse aspecto, propomos inicialmente um diálogo com Charlot (2014), para quem a escola não é apenas um local de reprodução da sociedade de classes. Os estudantes são atores que participam ativamente do processo de ensino aprendizagem. Charlot não nega a categoria classe social, muito menos o marxismo, teoria que analisa as desigualdades sociais com extrema fidedignidade. A negativa de Charlot reside na visão do estudante em papel passivo, no qual ele seria apenas um mero expectador das determinações sociais. O estudante é ativo e pode lutar, dentro de suas possibilidades, pela aprendizagem e pela ascensão social e ainda ressalta não haver nada mais marxista do que isso, uma vez que segundo a práxis dessa ideologia, ao transformar o mundo, o homem também transforma a si mesmo.

Dentro dessa perspectiva ativa do estudante, Charlot (2014, n.p.) nos adverte que as razões pelas quais o alunado estuda estão diretamente relacionadas com o sentido atribuído por eles ao estudo. Podemos ver essa questão no seguinte excerto:

Por que e para que um aluno estuda? Em minha opinião, essa é a questão básica, inclusive quando se pesquisa a questão das desigualdades sociais ou de gênero frente à escola. Afinal de contas, quando um aluno fracassa, não é diretamente por causa de

sua condição social, embora essa possa influir diretamente na avaliação do professor; é, antes de tudo, porque ele não estudou o suficiente. Porque não estudou o suficiente? Essa questão remete ao sentido que o aluno atribui ao estudo.

Segundo os preceitos de Charlot, estudar é uma atividade intelectual que necessita de sentido. Dessa forma precisamos ver o fracasso escolar como resultado da ausência de sentido para com a atividade de estudo, que resulta por sua vez numa diminuição de engajamento nessa questão. Portanto, não faz sentido dizer que um jovem não estuda porque é preguiçoso, pois tal afirmação não explica muito de todo processo de ensino-aprendizagem. Assim, em vez de visualizarmos o fracasso escolar pelo prisma da falta, devemos tentar averiguar o que mobiliza⁴ ou não o estudante para o estudo.

Ao pontuar que a crise na escola atual é resultado do processo de democratização desse espaço, Charlot (2014) nos ajuda a compreender melhor as dificuldades do jovem no ensino médio. Para o autor, é preferível uma escola em crise, mas democrática àquela instituição sem a crise, mas autoritária e elitista. Assim, nosso olhar não se volta para a escola como um problema em si, mas como uma importante instituição, imbricada numa sociedade desigual e excludente, como a brasileira.

Sinteticamente, portanto, nosso olhar em relação às dificuldades dos jovens no ensino médio se dá a partir de algumas lentes: da escola como instituição que não apenas tem a função de reprodução social; do estudante como um ser que pode ser ativo no processo de aprendizagem; e do processo de estudo constituído por complexas relações com o saber, que revelam a necessidade de o conteúdo fazer sentido para o estudante; afinal de contas, não nos dedicamos a uma atividade que não nos faça sentido.

Acerca dessa questão, Reis (2012, p. 640) denuncia que escola de ensino médio não estabelece, entre os conteúdos escolares e as experiências dos jovens, o devido e necessário diálogo, que

[...] pressupõe a interação entre os sujeitos em um espaço compartilhado no qual cada um expresse seu ponto de vista, reconheça a existência de outras perspectivas de análise para os mesmos assuntos e tenha predisposição para refletir sobre o que o outro pensa.

É importante lembrar que essa dificuldade de diálogo entre a experiência existencial dos estudantes e os conteúdos escolares, não só na escola de ensino médio, já foi amplamente apontada por Freire (1987, n.p.), conforme presente no seguinte fragmento:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência

⁴ Charlot (2014) prefere usar o termo mobilização em vez de motivação. A segunda estaria mais ligada à invenção de truques para que o aluno se interesse; por outro lado, a primeira consiste em prestar atenção e se interrogar sobre o que faz com que os alunos invistam no estudo.

existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Talvez por haver essa desconexão entre a escola e a vida, há cada vez mais estudantes que frequentam o ambiente escolar apenas com o propósito de serem aprovados ao final de cada etapa, isentos de sentirem prazer em estudar. Nesse sentido, Abrantes (2003) refere-se a um tipo de relação estabelecida entre o jovem e a escola, e a essa relação dá o nome de adesão distanciada. Nessa relação o aluno não está plenamente inserido na escola; simplesmente alterna momentos de interesse e indiferença. Neste trecho o pesquisador descreve pragmaticamente essa relação:

[...] encurralados em um ensino no qual veem pouco sentido, uma família que os quer na escola e um cenário competitivo e sobrelotado, muitos jovens deixam-se andar pelos pátios da escola, faltando a algumas aulas, estando distraídos, esforçando-se pouco, num misto de apatia e indiferença, revelando dificuldades em estruturar projetos de vida.

A reflexão de Sposito e Galvão (2004, p. 361) convergem para esse ponto ao apontarem que os estudantes de ensino médio desenvolvem uma relação ambígua com a escola e com os saberes escolares. Essa etapa torna-se importante para o futuro; entretanto não tem sentido no presente. Consequentemente, os discentes acabam por desenvolver “uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento”, ou seja, fazem apenas o estritamente necessário para se manterem na escola.

Essa relação instrumental com o conhecimento, ou por assim dizer, essa adesão distanciada pode ser avaliada pelos profissionais da escola como desinteresse. Nessa perspectiva, uma grande dificuldade enfrentada pelo jovem no ensino médio é a avaliação generalizada sobre o jovem como desinteressado. Contudo, Brenner e Carrano (2014) advogam que essa visão é fruto do desconhecimento acerca do jovem em sentido geral, inclusive fora da escola. Quando na primeira seção do trabalho, nos referimos às concepções tradicionais da juventude, verificamos que muitas delas são altamente pessimistas, tal qual a maneira de julgar o jovem como um desinteressado, no interior do ambiente escolar.

Retornando à linha de raciocínio de Charlot (2014), imputar ao jovem do ensino médio o desinteresse, nada mais é do que gerar uma falsa explicação, que não aduz novos questionamentos. Enquanto razão para as dificuldades de aprendizagem, a afirmação não esclarece quase nada sobre os possíveis determinantes do problema.

Configura-se também como obstáculo ao jovem do ensino médio, sua invisibilidade enquanto sujeito jovem, em comparação à figura de estudante. Penatieri, Falcão e Martinez (2012) verificaram, por meio das afirmações dos próprios jovens, que a escola não os enxerga como tal, mas como estudantes apenas. Normalmente a escola considera como inimigas as práticas relacionadas entre o ser estudante e as atividades tipicamente juvenis. Na prática podemos observar, por exemplo, os cerceamentos extremos aos namoros entre jovens dentro da escola.

A visão da escola para com os jovens/estudantes⁵, apenas como estudantes revela as dificuldades que esses sujeitos podem enfrentar no campo das sociabilidades, dentro da escola de ensino médio, a qual é um importante espaço de socialização, ideal para fazer amigos, constituir grupos, até porque é onde normalmente os jovens passam boa parte do seu tempo disponível (PEREIRA; REIS, 2014).

Em concordância com essa visão, Schlickmann (2012, p. 3) diz que a escola brasileira pensa os jovens apenas em relação aos processos típicos da escolarização e adverte que “as culturas juvenis constituem-se como campo fértil para pensar e repensar as práticas escolares nas instituições”. A advertência reafirma a necessidade de o jovem ser visto não somente como aluno, mas também em sua totalidade (SOUZA; REIS; SANTOS, 2015).

Não bastassem as dificuldades dos jovens a nível estrutural, institucional e no campo das sociabilidades, Reis (2012) aponta dificuldades desses indivíduos quanto à necessidade de serem aceitos no grupo. Em sua pesquisa, a pesquisadora, após ouvi-los, verificou que os estudantes gastam muita energia tentando se enquadrar aos grupos sociais intraescolares.

Além disso, Reis (2012) também aponta, por parte dos estudantes, o excesso de autorresponsabilização acerca do sucesso ou do fracasso nos estudos. Adiantamos também que em nossa presente pesquisa, esse foi um dos principais sentimentos despertados ao investigar os estudantes do ensino médio integrado do IFMS/Coxim: uma grande autoculpabilização, principalmente quando o assunto eram-situações de fracasso.

Quanto às dificuldades dos jovens no ensino médio dos IFs, ressaltamos os apontamentos de Penatieri e Rodrigues (2012) quando da realização de uma pesquisa em que entrevistaram, em contraposição, estudantes do ensino médio de uma escola estadual carioca e também estudantes do Instituto Federal Fluminense-IFF. Averiguaram que diferentemente da escola estadual, os entrevistados dos IFF, de modo geral, não se referiram a aspectos negativos

⁵ Durante o texto utilizamos tanto o termo ‘jovens’, quanto o termo ‘estudantes’ para nos referirmos aos sujeitos da pesquisa. Ressaltamos que ao utilizarmos um dos termos, não estamos negando o outro, pois os sujeitos da pesquisa são, ao mesmo tempo, jovens e estudantes.

da instituição; porém as entrelinhas de suas falas apontaram para dificuldades existentes. O trabalho das pesquisadoras nos sugere que os estudantes do IF avaliavam os empecilhos de uma maneira mais normatizada do que os alunos do ensino médio da escola estadual. Adiantamos que situação semelhante ocorreu durante esta pesquisa: quando perguntados sobre aspectos negativos do IF, eles quase não os apontaram diretamente, porém suas falas indicaram dificuldades.

Neste mesmo trabalho, as pesquisadoras ainda apontaram o que poderia ser considerado uma dificuldade específica dos jovens no ensino médio dos IFs: percebe-se que na maior parte dos casos, os estudantes supervalorizam o amadurecimento, ou seja, há neles um visível processo de “adultização”.

Ressaltamos que as dificuldades dos jovens no ensino médio são agravadas porque costumeiramente eles não são ouvidos (PENATIERI; FALCÃO; MARTINEZ, 2012), até mesmo quando as pesquisas retratam a voz dos alunos. Teixeira e Flores (2010, p.115) pontuam que as dificuldades dos jovens no ensino médio se tornam ainda maiores porque primeiro existe uma “sístole de literatura sobre a voz dos alunos, se tivermos em conta, os volumes publicados sobre professores”. Além do espaço da escola e nas pesquisas, a opinião dos discentes jovens continua a ser ignorada, inclusive nas reformas do sistema educativo.

Da mesma forma, Schlickmann (2012) aponta que um dos problemas dos jovens no ensino médio é a falta de sua participação nos processos de gestão da escola. A razão para essa dificuldade é a falta, em muitos casos, de gestões institucionais mais democráticas. O pesquisador ressalta que a participação juvenil pode produzir uma experiência escolar mais significativa.

Essa temática nos remete à questão do protagonismo juvenil, que segundo Azevedo, Silva e Medeiros (2015, p. 83),

[...] refere-se à nossa capacidade de participar e influir no curso dos acontecimentos, exercendo um papel decisivo e transformador no cenário da vida social. Exercer o protagonismo significa não ser indiferente em relação aos problemas de nosso tempo.

O protagonismo pode ser visto, portanto, como uma forma de visualização dos potenciais do jovem, ou ainda como “um tipo de ação de intervenção no contexto social para responder a problemas reais, onde o jovem é ator principal” (CASTRO, 2008, p. 1). Quanto à segunda forma, relacionada mais aos aspectos de intervenção, o protagonismo juvenil se revela como uma propícia metodologia para utilização no ensino médio integrado. Retomaremos a discussão sobre esse segundo enfoque na segunda seção deste trabalho, ao discutirmos sobre o ensino médio integrado.

Por agora, ressaltamos que a primeira esfera do protagonismo juvenil se traduz numa forma de visualização dos jovens, não como sinônimo de problema, mas como beneficiários, e sobretudo atores das mudanças em seus espaços coletivos, sejam institucionais ou comunitários.

É importante ressaltar que o protagonismo juvenil e seus agenciamentos tiveram maior visibilidade com a inabilidade do Estado na intervenção em situações dramáticas com envolvimento de jovens⁶, quando foram usadas apenas estratégias punitivas, sem que fossem pensadas e utilizadas outras possibilidades para a resolução das questões.

Dentro da temática dessa seção, consideramos o protagonismo juvenil em meio às dificuldades do jovem no ensino médio e ressaltamos que as mesmas podem ter como resultado formas diferentes de se estabelecer a experiência escolar, conforme o trecho a seguir nos sugere:

[...] quando os jovens não se sentem valorizados, reconhecidos em suas potencialidades, quando não podem se expressar, essa experiência escolar pode ser considerada como algo de difícil articulação positiva em relação ao seu processo identitário. A experiência escolar pode ser identificada como angustiante, pode ser em grande parte ignorada em relação a outros espaços vivenciados ou até mesmo ser tratada com hostilidade e violência. (SOUZA; REIS; SANTOS, 2015).

Ademais, esse exercício de identificação das dificuldades nos ajuda a compreender os fenômenos da indisciplina escolar, da violência e da insegurança, entendidas como fenômeno relacional, que não “nasce” do jovem, mas do tipo de relação que ele estabelece com a escola (SPOSITO; GALVÃO, 2004).

Embora nosso exercício aqui tenha sido olhar os obstáculos enfrentados pelos jovens do ensino médio no próprio espaço escolar, ressaltamos que muitas dessas complicações também são determinadas pelos condicionantes sociais, históricos e econômicos da sociedade como um todo. Na próxima seção do trabalho, buscamos analisar esses condicionantes, em especial aqueles envolvidos ao ensino médio integrado dos Institutos Federais de Educação.

⁶ Castro (2008) ressalta que episódios traumáticos, como as consecutivas rebeliões de jovens em conflito com a lei, na antiga Fundação do Bem-estar do Menor (FEBEM), e o assassinato do Índio Galdino em 1997, praticado por jovens de classe média de Brasília, chamaram a atenção do governo para utilização de outras estratégias de intervenção.

2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFs)

Nesta seção, focamos na espacialidade onde se desenvolvem as experiências escolares dos jovens desta pesquisa: o ensino médio integrado dos Institutos Federais de Educação, e em especial no IFMS/Coxim.

Para isso, apresentamos inicialmente uma discussão preliminar sobre as conjunturas e desafios do ensino médio brasileiro. Em seguida delineamos um pouco sobre a história e os pressupostos do ensino médio integrado. Neste trabalho de identificação do *lócus* da pesquisa, abordamos, em um terceiro momento, o ensino médio integrado nos Institutos Federais de Educação. Por fim, caracterizamos o IFMS/Coxim como local de realização da pesquisa, por meio do diálogo entre as características da instituição e minhas experiências profissionais, as quais levaram ao desenvolvimento da pesquisa.

2.1 Conjunturas e Desafios do Ensino Médio no Brasil

A proposta para esta seção do trabalho é caracterizar o ensino médio integrado e os Institutos Federais, porém começaremos por algumas considerações sobre os desafios históricos do ensino médio brasileiro, sem os quais ficaria comprometida a compreensão do nosso objeto de estudo.

Em especial, fazem-se necessárias algumas considerações sobre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, pois esse documento trouxe mudanças profundas para o ensino médio como um todo, principalmente porque trouxe consigo a universalização do ensino médio⁷, agora compreendido como etapa final da educação básica; portanto, obrigatório para os jovens de até dezessete anos. Essa universalização propiciou um grande aumento na quantidade de estudantes ingressantes no ensino médio⁸.

A partir de então, há uma mudança significativa no ensino médio brasileiro, porque a partir de então a maioria dos estudantes nesse nível de educação são os jovens advindos das camadas populares. Anteriormente, o ensino médio atendia mais aos interesses dos jovens dos setores mais abastados da sociedade. Isso implica em mudanças no processo pedagógico,

⁷ O ensino médio anteriormente não era universal e obrigatório.

⁸ De 1996 a 2007 o ensino médio teve um aumento de mais de 40% em seu número de alunos, isso implica num aumento de contingente de alunos de mais de 03 milhões de estudantes (KRAWZCYZ, 2009).

principalmente no que se refere ao tipo de conhecimento que esses “novos” jovens teriam direito (ARROYO, 2014).

Para este trabalho, que analisa experiências escolares no ensino médio, o aumento significativo de ingressantes desde então faz preocupar, devido ao desafio de proporcionar uma educação de qualidade a um contingente muito maior de jovens. Pesquisadores como Corti (2009) salientam que esse aumento contingencial não veio acompanhado de um aumento na qualidade de ensino.

Ainda com foco na LDB de 1996, enfatizemos o seu artigo 35, o qual caracteriza as finalidades do ensino médio e o que esse deve proporcionar aos jovens estudantes:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Numa análise acurada dessas quatro finalidades do ensino médio, podemos observar quatro preocupações centrais, as quais revelam o que se espera das instituições em prol da educação dos discentes. Assim, respectivamente, teríamos quatro eixos: ascensão ao ensino superior; preparação para o trabalho; desenvolvimento ético e cidadão, além do que poderíamos chamar da compreensão clara da relação teoria-prática. Aquilatamos se esses eixos de finalidade são vivenciados pelos jovens no ensino médio.

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente (BRASIL, 2014), por sua vez, também descreve a preocupação com a universalização do ensino médio e da melhoria da qualidade dessa etapa educacional. Constou na sua meta 3, o objetivo de universalizar até o ano 2016, um grande percentual de estudantes⁹, em especial aqueles entre 15 e 17 anos, ou seja, os jovens que em média estariam passando por essa fase de estudo.

Para atingir os objetivos de universalização do ensino médio estabelecidos na meta 3, o PNE propôs algumas estratégias como: renovação do ensino médio, combate ao desempenho escolar defasado, criação de mecanismo de permanência e geração de diferentes formas de oferta de cursos, que atendam a mais pessoas.

⁹ O Plano Nacional de Educação estabelece uma taxa líquida de matrículas de pelo menos 85%.

Na sua meta 7, o PNE 2014-2024 se preocupa com a qualidade da educação básica. Quando se refere à qualidade do ensino médio, essa meta objetiva que os estudantes consigam níveis suficientes de aprendizado, por meio da criação e aprimoramento de mecanismos de autoavaliação.

Também é resultante do PNE e da preocupação com a qualidade da educação básica a criação de uma Base Nacional Comum Curricular¹⁰ (BNCC). Esse documento recém-lançado estabelece as aprendizagens essenciais e os itinerários formativos que deverão ser garantidos aos estudantes de toda a educação básica.

Para o ensino médio, a BNCC propõe que as aprendizagens essenciais sejam organizadas dentro de competências específicas, a saber: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme se segue:

O foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias [...]a área de Matemática e suas Tecnologias, os estudantes devem utilizar conceitos, procedimentos e estratégias não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o pensamento computacional, por meio da utilização de diferentes recursos da área [...]a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe que os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente [...]a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas amplia essa base conceitual e, mantendo referência às principais categorias da área, concentra-se na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas (BRASIL, 2017).

Consideramos importante frisar aqui que o conceito de competências, presente nas características da BNCC, em nada se alinha às ideias de formação humana integral e à formação omnilateral, a qual contrariamente denota “uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo” (RAMOS, 2014, p. 87).

O conceito de competências tem suas raízes em preceitos neoliberais embutidos na educação. A base desse discurso está na ideia neoliberal que leva à culpabilização do indivíduo, exposto no seguinte ciclo: não há emprego para todos, dentro da atual conjuntura capitalista, com isso há um aumento do desemprego; logo, cabe ao indivíduo se adaptar, ou seja, desenvolver competências para se manter no mercado (RAMOS, 2014).

¹⁰ Implentada pela Portaria nº1570 de 21/12/2017.

Retornando ao PNE, vislumbramos que na meta 11 consta o objetivo de triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio¹¹ e no mesmo sentido garantir que pelo menos 50% dessa oferta tenha caráter público.

Em síntese, o PNE aponta como desafios para o Ensino Médio a necessidade de universalização e o aumento dos índices de qualidade. Especificamente em relação à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o plano se preocupa com o aumento e a gratuidade das matrículas.

Entender a conjuntura histórica que transformou o ensino médio em educação obrigatória; o PNE e seus desafios para a implantação de uma escola secundária de qualidade; as regulamentações da BNCC, e o conceito de competências que destoa da formação humana e integral, nos auxilia a vislumbrar, até pelas contradições existentes, a proposta do ensino médio integrado nos IFs. Na própria seção, afunilamos nossa atenção para a história e os pressupostos dessa modalidade.

2.2 O Ensino Médio Integrado: história e pressupostos

Antes de iniciarmos uma análise da história e dos pressupostos do ensino médio integrado é necessário fazer duas distinções.

A primeira, talvez seja óbvia, porém necessária. Trata-se da confusão entre ensino médio integrado e ensino médio integral. Enquanto o primeiro termo se refere ao sistema de ensino que oferece ao estudante o ensino médio juntamente com um curso técnico, o segundo termo se refere à educação em tempo integral, ou seja, a oferta de cursos em mais de um período ou turno. A segunda distinção se revela na diferença entre o ensino médio tradicional/regular e ensino médio integrado. Embora essa confusão seja bem menos aparente, é necessário salientar que apenas o segundo certifica conjuntamente o estudante com um curso profissionalizante.

Considerando que tais distinções não são suficientes para caracterizar o ensino médio integrado, propomos apresentar, sucintamente, uma análise da história e pressupostos do ensino médio integrado. Para isso, recorreremos inicialmente à afirmação de Frigotto (2010, p. 26), por sua capacidade de síntese e esclarecimento. Segundo o pesquisador:

Para entender a natureza da nossa dívida com a educação básica e com a educação profissional e tecnológica, nas suas dimensões quantitativa e qualitativa e na relação

¹¹ O termo “Educação Profissional Técnica de Nível Médio” foi estabelecido pelo Art. 1 do Decreto 5154/2004. Este termo refere-se também às formas de oferta: subsequente e concomitante. Neste trabalho utilizamos o termo “Ensino Médio Integrado” por ser mais específico e por melhor delimitar o objeto de pesquisa.

entre elas, é preciso perceber o tipo de estrutura social que se foi conformando a partir de um país colonizado e escravocrata, durante séculos e a hegemonia, na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de um capitalismo associado e dependente.

Nessa afirmação, Frigotto nos esclarece que é necessário compreender a história do ensino médio integrado, para compreender as dívidas do país para com a formação humana integral, a qual se constitui pelo não refutamento do trabalho como práxis humana de primeira ordem.

O trabalho é práxis humana porque o homem se relaciona com a natureza por meio dele; portanto, o trabalho é forma de mediação de primeira ordem entre o ser humano e a natureza.

No entanto, no decorrer da nossa história, as marcas são de uma maioria de propostas de educação segregatórias e de pormenorização do trabalho manual. Essas, ao contrário, provocam uma cisão entre trabalho e conhecimento, como se esses não fossem imbricados um no outro.

Para entendermos a herança da dualidade na educação brasileira, vejamos, ainda que sucintamente, alguns marcos da educação no país, no que diz respeito ao tema da relação entre trabalho e conhecimento/educação, sobretudo referente à escola de ensino médio.

Remontam ao período colonial (1500-1822) as origens da dualidade estrutural da sociedade brasileira. Nessa época o trabalho manual era realizado pelos negros escravizados, enquanto o ensino de caráter clássico, intelectual e humanista, era ofertado aos filhos dos colonizadores. Caires e Oliveira (2016) inclusive ressaltam que era um mérito, aos filhos da elite, o fato de nunca terem desempenhado uma função manual.

No período imperial (1822-1889) as primeiras iniciativas de uma educação profissional no país tiveram como marca uma educação segregatória e assistencialista. Nessa perspectiva, as crianças e jovens necessitados ou delinquentes eram encaminhados a escolas¹² que tinham como função principal, evitar que os sujeitos atendidos praticassem novos atos ilícitos. Somente de forma complementar, essas instituições abarcavam a necessidade daqueles que tinham poucos recursos (MOURA, 2007).

Somente no período republicano (de 1889 aos dias atuais), com o desenvolvimento da industrialização, há o surgimento da necessidade de preparação de trabalhadores para a agricultura, indústria e comércio. A preocupação em atender as demandas desses setores da economia faz com que haja também uma preocupação com uma educação profissional preparatória aos ofícios. É dessa conjuntura que resulta a criação de 19 Escolas de Aprendiz

¹² A exemplo das Escolas da Infância dos Meninos Desvalidos (MOURA,2007).

Artífices, distribuídas nas capitais dos estados brasileiros (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Essas escolas serão a base dos futuros Institutos Federais de Educação.

Mesmo no período republicano, continua a oferta de educação profissional de forma discriminatória e assim permanece a perspectiva de uma educação de menor valor, que deveria ser ofertada aos mais pobres, tal como se percebe no artigo 6º do Decreto nº 7566 de 23 de setembro de 1909, o qual prevê que:

Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuírem os seguintes requisitos, **preferidos os desfavorecidos da fortuna** (grifo meu): idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo; não sofrer o candidato moléstia infectocontagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de ofício (BRASIL, 1909).

Para exemplificar as ofertas discriminatórias de educação no Brasil destacamos alguns marcos históricos que exemplificam tal questão, a começar pela Reforma Capanema de 1942, que embora tenha proposto diversas mudanças para a educação da época, não colocou em pé de igualdade o ensino profissional, principalmente quanto à possibilidade de ascensão ao ensino superior (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). O acesso ao ensino superior era realizado por meio de exames de seleção, mediante a exigência de conhecimentos típicos dos cursos propedêuticos, oferecidos apenas às classes dirigentes. A vertente profissionalizante não oferecia esses conteúdos e, portanto, a única forma de acesso ao ensino superior para os estudantes da vertente profissionalizante eram os exames de adaptação, que embora fossem extremamente injustos, destacam-se como o primeiro momento no qual se vislumbrou a educação profissional como uma porta de ascensão ao ensino superior (BRASIL, 2007).

Durante o governo Juscelino Kubistchek (1956-1961) ocorreu um novo período de grande desenvolvimento econômico no país, financiado pelo capital internacional, principalmente o norte-americano. Nesse momento, devido à grande necessidade de mão de obra, as escolas federais são transformadas em Escolas Técnicas Federais (ETECs). É interessante notar que todas as mudanças nessa época ocorrem por e em decorrência do atendimento ao interesse do capital internacional (OLIVEIRA, 2017), o qual financiava o desenvolvimento econômico do país naquela época.

Desde então, essa diretiva será uma das principais marcas da educação brasileira: uma educação a serviço do capital internacional, regulada indiretamente por instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial, o que acaba por tornar precária a educação pública e promover a abertura completa da educação à iniciativa privada, a qual tem toda a liberdade para explorar mercadologicamente o campo educacional.

Retornando ao transcurso histórico, ressaltamos a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, a lei 5.692 de 1971, a qual propôs uma equiparação entre ensino profissional e ensino propedêutico, mediante a proposta de que toda educação de nível médio deveria ser oferecida compulsoriamente de forma profissionalizante. A motivação para essa proposta residiu na preocupação do governo autoritário da época, em manter sua aprovação popular, quando pressionado pelas classes populares, que reivindicavam maiores níveis de escolarização. Essa pressão era gerada em grande parte pelo próprio contexto do “milagre brasileiro”, que denotava o grande crescimento industrial e econômico da época (BRASIL, 2007).

Em síntese, a LDB de 1971 revelou-se no que aparentemente poderia ser uma proposta de eliminação da dualidade estrutural da escola média, no entanto converteu-se em um sistema que não se susteve. A classe média começou a optar por colocar seus filhos nas escolas particulares, que continuavam a ofertar um ensino voltado para o acesso ao nível superior e não trabalhavam com a profissionalização (OLIVEIRA, 2017).

Com o retorno do país à democracia, se insere novamente na agenda o debate sobre as formas de constituição do ensino médio. Nos polos desse debate se encontraram e se encontram até os dias atuais, duas perspectivas de educação: uma voltada a uma lógica economicista, cuja meta é estimular a participação da iniciativa privada, porque o Estado “inchado” não tem feito nada bem feito; e contrariamente uma perspectiva favorável a uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade (MOURA, 2007).

Das discussões entre as duas perspectivas de educação resultam os parâmetros de educação embutidos na Constituição de 1988 e a LDB de 1996, cuja marca principal, em relação ao ensino profissional é tratá-lo apenas como uma modalidade de educação ou como um apêndice da educação média brasileira (BRASIL, 2007). Em suma, a LDB de 1996, para atender aos dois polos de discussão, propôs uma educação profissional maleável, que resulta na configuração do ensino médio integrado, como apenas mais uma modalidade de educação a ser oferecida.

Antes de analisarmos os pressupostos do ensino médio integrado, cabe ressaltar: a vertente que avalia o Estado como muito “inchado” e incompetente embasa sua fala nos preceitos neoliberais¹³, aos quais o Brasil se associa intensamente, sobretudo a partir dos anos

¹³ “O Neoliberalismo vê na liberação das forças de mercado a possibilidade da maximização do grau de utilização das capacidades produtivas. Essa maximização implica na reconversão do papel político do Estado e no desenvolvimento e difusão de novas tecnologias, além da reestruturação da organização do trabalho [...] exige-se trabalhadores com habilidades e competências mais conceituais e abstratas, para o que um mínimo de escolaridade é exigido” (RAMOS, 2014, p. 50).

90, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Desde então, tem ocorrido a diminuição da participação estatal nas atividades econômicas e o pouco investimento na escola pública.

Uma vez apresentadas algumas das principais características históricas que condicionam o ensino médio integrado, podemos passar para uma análise mais específica dos pressupostos dessa modalidade educacional.

Os marcos históricos expostos exemplificam o desenvolvimento de uma sociedade dual, dentro da qual só se torna possível o desenvolvimento de uma educação também dual, ou como afirma Ramos (2017, p. 22): “as conquistas, nesse campo [educação] são sempre interditas pelo conservadorismo da classe dominante, a qual impõe uma relação de correspondência entre o lugar ocupado na divisão social do trabalho e o nível de escolaridade”.

Diante desse quadro encontra-se um dos principais pressupostos da educação integrada: *a superação da dualidade estrutural* (grifo meu), como já observamos, constituída historicamente. Essa é a razão de muitos pesquisadores/educadores do país se preocuparem com a importância da existência de uma formação humana integral, tal como descrita por Côrrea (2016, p. 202):

O discurso da formação humana integrada de origens gramisciniana põe seu foco na formação humana integral do pensar e do fazer, para a qual o trabalho é o princípio educativo, na medida em que é pelo trabalho que se transforma a natureza e pode-se modificar a realidade vivenciada. Nessa concepção, a educação acontece pela integração de toda a complexidade das relações sociais e meio a relações do trabalho, da ciência e da cultura. O trabalho se constitui como eixo articulador entre o sujeito que aprende e os objetos da aprendizagem, oriundos da ciência e da cultura.

Assim, a integração entre ensino médio e o ensino profissional pressupõe a possibilidade de superação da uma oferta discriminatória de educação, que diferencia ricos de pobres. Podemos compreender dessa forma, que a educação integrada pode contribuir com mecanismos de enfrentamento do desemprego e da exclusão social. Muito além disso, devido as suas características, pode vir, por meio do esclarecimento dos determinantes históricos e sociais, gerar mudanças na sociedade protagonizadas pela própria comunidade.

Fadel (2005) aponta que o propósito da educação integrada deveria ser a transformação de vida dos jovens, porém o pesquisador indaga se eles têm sido consultados pelas instituições, se desejam essa mudança e se ela está no foco de seus interesses e necessidades.

Dando continuidade à descrição de pressupostos da educação integrada, observamos que outro pressuposto do ensino médio integrado é *o trabalho como princípio educativo* (grifo meu), ou seja, como uma forma de mediação entre o homem e a natureza. O trabalho é a forma pela qual o homem constitui sua existência e encontra formas de objetivar sua vida cotidiana (BRASIL, 2013). A título de exemplo, podemos citar a eletricidade, que nem sempre existiu,

mas por meio da intervenção humana na natureza, o ser humano se apropriou de suas características, e com isso, transformou, não só a própria natureza, como a si próprio.

Cabe destacar que na história humana o trabalho assumirá não somente o sentido ontológico, mas também um sentido histórico, no qual ele é concebido como mercadoria no sistema capitalista. Ciavatta (2005) e Ramos (2007) nos ajudam a diferenciar essas concepções de trabalho: a) no sentido ontológico pode ser concebido como mecanismo de transformação da natureza; b) no sentido histórico, ele pode ser concebido como prática econômica, reconhecido como o trabalho assalariado e, portanto, uma mercadoria.

Vale ressaltar que a concepção de trabalho para o ensino médio integrado deveria ser aquela voltada para o sentido ontológico, como mecanismo de autonomia do ser humano. O trabalho assalariado, por sua vez, é apenas uma das vertentes, além de ter características exploratórias.

Essa concepção ontológica do trabalho traz consequências para a prática pedagógica. Faz-se necessário esclarecer ao jovem de qual trabalho está se falando: no sentido ontológico ou no sentido assalariado, assim como indagá-lo sobre quais sentidos ele atribui ao trabalho e que lugar ele ocupa no ensino médio. (CORROCHANO, 2014).

Areladas à concepção de trabalho no seu sentido ontológico, as Diretrizes da Educação Básica (2013, p. 162) apontam outro pressuposto da educação integrada, a qual seria “*a indissociabilidade entre as dimensões científicas, tecnológicas e culturais*” (grifo meu). Dessa forma, em iniciativas como o ensino médio integrado, deveria se levar em conta essa tríade de dimensões do sujeito, todas promotoras da aprendizagem.

Conceber o trabalho como forma de interação do ser humano à natureza de primeira ordem, implica para o trabalho educativo outro pressuposto: *a pesquisa como princípio metodológico* (grifo meu). Segundo o Documento Base da Educação Profissional e Tecnológica, a pesquisa “contribui para a construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e prática da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores” (BRASIL, 2013, p. 48).

Dessa forma, a pesquisa como princípio metodológico serve para gerar curiosidade nos estudantes e quando aplicada desde os primeiros anos escolares, pode levar a um olhar sobre o mundo, orientado para a procura de soluções para os problemas cotidianamente enfrentados, e assim, favorecer o que o documento chama de autonomia intelectual do estudante.

Ainda no documento base, encontramos outro pressuposto da educação integrada, que se torna óbvio ao considerarmos os pressupostos anteriores: a ideia de que é impossível realizar

os pressupostos acima descritos sem que se tenha a *interdisciplinaridade como método de ensino* (grifo meu). Reconhecer a interdisciplinaridade como método fundamental na atividade de ensino torna-se importante, pois pressupõe que o olhar de cada profissional envolvido na formação integral deva sempre levar em consideração a totalidade epistemológica dos conteúdos. O documento ainda salienta que a interdisciplinaridade, embora seja complexa, deve ser buscada, sempre resguardadas as especificidades de cada disciplina (BRASIL, 2013).

Essa tentativa de condensação de pressupostos permite que tenhamos uma medida do tamanho dos desafios do ensino médio integrado, enquanto proposta. Na próxima seção analisamos mais especificamente a iniciativa do ensino médio integrado nos Institutos Federais de Educação.

2.3 O Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação

Os Institutos Federais de Educação foram criados pela Lei 11.892/2008, que traz no seu segundo artigo uma possível caracterização geral dessas instituições:

Os Institutos Federais de Educação são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

A mesma lei registra que 50% das vagas devem ser disponibilizadas para o ensino médio integrado. Isso revela como essa modalidade de ensino torna-se primordial aos Institutos Federais, desde a sua criação.

Na investigação focada no intuito da caracterização dos Institutos Federais, verificamos haver documentos que caracterizam essas instituições sob uma perspectiva idealista, a partir da ótica governamental. Nesse viés, Pacheco (2011, p. 10) descreve o tipo de educação oferecida pelos Institutos Federais como uma “educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometida com a emancipação de setores excluídos de nossa sociedade”. Verdade é que nenhuma descrição é imparcial, cabe a quem se propõe a conhecer, se atentar para possíveis parcialidades.

De acordo com o parecer de Pacheco (2011, p.12), os Institutos Federais são únicos no mundo, e têm por característica ser uma iniciativa nacional e não uma cópia adaptada de outros países. Dessa forma, ele classifica esses órgãos como:

[...] a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

Para tentarmos compreender o porquê de definições tão positivas quando se aborda o tema dos Institutos Federais de Educação, faz-se necessário compreender algumas de suas principais características.

Os Institutos Federais têm por característica marcante-legal, conforme o Decreto nº 5.154 de 2004, a oferta do ensino médio integrado por meio de matrícula única, ou seja, um único curso visando a uma formação integral do ser humano.

Outra particularidade a chamar a atenção nos Institutos Federais é a verticalização pedagógica (BRASIL, 2008), ou seja, uma instituição que tem como atribuição oferecer ensino médio integrado, graduações, além de pós-graduações até o nível do doutorado.

Outra característica norteadora dos Institutos Federais é a questão da territorialidade (PACHECO, 2011), pois cada unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é pensada para abranger uma determinada região de cobertura. Ainda nessa questão da territorialidade, é necessário frisar que as unidades dos Institutos Federais de Educação têm como finalidade incentivar os arranjos produtivos locais, e assim, de certa forma, potencializarem o desenvolvimento regional.

Pensando na questão da territorialidade, cabe evidenciar que a oferta de vagas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é pequena, quando comparada à quantidade de instituições de ensino médio. Segundo o Censo Escolar de 2016, 68,1% das escolas de ensino médio são estaduais e 29,2% são privadas. A rede federal, por sua vez, compreende apenas 1,8% do total de instituições de ensino médio, à frente somente das instituições municipais, com 0,9% (BRASIL, 2016).

Exemplo disso é que até a lei 11.892/2008, não existiam escolas federais de educação profissional no Mato Grosso do Sul. Antes de 2008 as iniciativas de educação profissional eram ínfimas em termos de quantidade de oferta. Além disso, o responsável pela maioria das vagas era o setor privado. Era necessário não só o aumento da quantidade de vagas, bem como a gratuidade da oferta dessa modalidade de ensino (FADEL, 2005).

O aumento e gratuidade das vagas em ensino profissional se fazem necessários porque a maior parte daqueles que podem se beneficiar da iniciativa, não só no Mato Grosso do Sul, como em todo país, são os mais pobres; logo, a maioria da população. Contudo, ao discutirmos

sobre os IFs e o ensino médio integrado, não podemos deixar de mencionar os riscos de esfacelamento existentes nos dias atuais.

Nessa perspectiva, Pelissari (2017) aponta o risco dos retrocessos advindos da Lei nº 13.415 de 2017 que, como ele aponta, seria uma contrarreforma do ensino médio. Grosso modo, essa lei estabelece que o ensino médio seja estruturado por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e por uma “parte diversificada”, com diferentes itinerários formativos que poderiam ser escolhidos pelos estudantes. Acontece que, segundo ele, escolas com pior estrutura não ofertarão uma gama muito significativa de itinerários formativos.

Ademais, na mesma lei o itinerário formativo “formação técnica e profissional” corre o risco de ser ofertado com iniciativas fragmentadas, por meio de cursos a distância, e com a contratação de professores em precárias relações de trabalho. Há inclusive a ideia de utilização da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, por meio de incentivos financeiros governamentais, para que a rede ofereça cursos fragmentados, sem relação alguma com a formação humana integral.

Dentro desse quadro de retrocessos, o futuro dos IFs é incerto. Em outras palavras, são reais os riscos de esfacelamento e até o desaparecimento da instituição, como constituída atualmente. Essa situação é preocupante, pois embora ainda existam desafios a serem superados, os IFs, tal como se apresentam, são em potencial, uma das principais instituições com oferta de uma educação baseada na formação humana integral.

Na próxima seção, tratamos especificamente do local de desenvolvimento da pesquisa e os enredos que levaram à constituição da investigação.

2.4 O IFMS/Coxim e seu Ensino Médio Integrado

Tentarei¹⁴, nesta seção, demonstrar o IFMS/Coxim como local a partir do qual surge a problemática da pesquisa. Espero poder apontar aqui o movimento de minha experiência profissional atrelado às características que levaram à constituição da presente pesquisa.

Como afirmei na introdução, em abril de 2015, quando o IFMS/Coxim já estava na sua sede própria, iniciei minha jornada na instituição, porém as primeiras atividades do instituto remontam o ano de 2011, nas instalações da Escola Estadual Padre Nunes, mediante cedência

¹⁴ Utilizo em alguns pontos dessa seção, a primeira pessoa do singular, apenas para destacar minha experiência profissional, como psicólogo escolar no IFMS/Coxim.

da Secretaria Estadual de Educação. Somente em abril de 2014 passa a ter estrutura própria, situada na Rua Salime Tanure s/n°, no Bairro Santa Tereza.

Minhas primeiras impressões foram de deslumbramento com a estrutura e a constatação de algumas de suas características e particularidades, como ter uma sede de grande porte, quando comparada às outras instituições de ensino do município. É composta por 4 blocos de construção, a saber: a) no térreo do primeiro bloco funcionam os setores administrativos e no primeiro andar encontra-se a biblioteca; b) no segundo bloco funcionam as salas de aulas, tanto no térreo, como no primeiro andar; c) no terceiro concentram-se os laboratórios utilizados para o ensino médio integrado e para o ensino superior; d) no quarto bloco poderá funcionar inclusive uma incubadora de empresas. A imagem aérea a seguir apresenta a constituição dos blocos:

Figura 1 - Imagem Aérea do IFMS/Campus Coxim



Fonte: Facebook do IFMS/Coxim.

A estrutura física do campus do IFMS em Coxim pode ser observada pela qualidade de suas dependências internas, apontadas também por todos os jovens entrevistados como ponto positivo da estrutura física do prédio. Para exemplificar, demonstramos as imagens da biblioteca, dos corredores internos e da visão frontal da instituição:

Figura 2 - Biblioteca do IFMS/Coxim



Fonte: Facebook do IFMS/Coxim.

Figura 3 - Corredor Interno do IFMS/Coxim



Fonte: Facebook do IFMS/Coxim.

Figura 4 - Visão Frontal do IFMS/Coxim



Fonte: Facebook do IFMS/Coxim.

Ainda sobre a estrutura física é importante destacar que o campus é totalmente climatizado em suas dependências internas, o que não ocorre em todas as escolas de ensino médio do município. Esse fator torna-se deveras relevante em uma cidade onde as temperaturas

médias são muito elevadas durante o ano, a ponto de ser considerada uma das de maior temperatura no estado de Mato Grosso do Sul. Normalmente a sensação térmica é superior às temperaturas oficiais, tendo em vista sua proximidade com os Rios Coxim e Taquari.

Entre as constatações durante o meu percurso profissional, verifiquei que, a se considerar sua estrutura e pelos princípios da regionalidade e territorialidade, o IFMS/Coxim foi pensado para atender às cidades de Alcinópolis, Camapuã, Figueirão, Pedro Gomes, Rio Negro e Sonora, todas situadas ao norte de Mato Grosso do Sul, conforme pode-se observar na figura:

Figura 5 - Municípios atendidos pelo IFMS/Coxim



Fonte: Plano de Desenvolvimento do Campus (PDC) 2014/2018

No entanto, é necessário ressaltar que o número de alunos das cidades vizinhas atendidos pela IFMS/Coxim é irrelevante, devido às dificuldades financeiras dos estudantes para se estabelecerem no município para estudar, assim como há o problema da escassez e do alto custo de transporte para facilitar o deslocamento, caso não queiram se mudar para Coxim.

Confesso que ao entrar na instituição não sabia bem quais suas características e particularidades. Sua estrutura me remetia a uma faculdade ou universidade, porém verifiquei que ela oferecia um curso de ensino médio chamado de integrado, que certificava tanto a conclusão do ensino médio, quanto de um curso técnico profissionalizante, o qual é organizado da seguinte forma: o ensino médio integrado do IFMS/Coxim oferta os cursos de “Ensino Médio Integrado em Alimentos” e “Ensino Médio Integrado em Informática”.

Os cursos têm duração de três anos e meio, organizados de forma semestral, circunscrevendo sete semestres. O ingresso nos cursos é feito por meio de exames de seleção¹⁵, compostos de uma prova com questões de Língua portuguesa, Matemática e Conhecimentos Gerais. No ano de 2017 foram ofertadas 160 vagas nos cursos médios integrados, das quais 80 correspondiam ao curso de Alimentos e 80 em Informática. Esses números correspondem a duas turmas matutinas e duas turmas vespertinas, em ambos os cursos.

Em linhas gerais, o curso de ensino médio integrado em Alimentos tem no seu programa de ensino os conhecimentos referentes ao processo de produção alimentícia e de bebidas, enquanto o ensino médio integrado em Informática versa sobre os conhecimentos relativos ao desenvolvimento de programas para computadores.

No decorrer do tempo pude perceber que os cursos de ensino médio integrado são atrelados aos cursos de ensino superior. Existem, portanto, os cursos de: Tecnologia em Alimentos, Bacharelado em Engenharia de Pesca, Licenciatura em Química e Tecnologia em Sistemas para Internet. Essa verticalização foi algo novo e o mais interessante era que promovia a proximidade entre o curso de ensino médio e os cursos de ensino superior.

Além da estrutura, pude observar que a instituição disponibiliza alguns auxílios aos estudantes, como o de alimentação, de permanência e os auxílios eventuais¹⁶. Conforme o setor de Assistência Social, desde 2016 foram disponibilizados os seguintes auxílios:

- 2016 – 99 auxílios permanência de 150 reais
- 2017 – 89 auxílios permanência de 100 reais e 89 auxílios alimentação de 110 reais
- 2018 – 91 auxílios permanência de 110 reais; 91 auxílios alimentação de 140 reais; e 07 auxílios eventuais 150,00 (de até 3 parcelas).
- 2019 – Auxílio Permanência/Alimentação 129 de 270,00; Eventual 05 (03 parcelas de até 150,00).

Há também bolsas de pesquisa disponibilizadas mediante editais específicos. As bolsas e auxílios têm como fundamento a diminuição das taxas de desistência, uma vez que a maioria da população atendida é de baixa renda.

¹⁵ O exame de seleção se torna uma atividade formal, uma vez que nos últimos dois anos o número de estudantes que prestaram o exame foi inferior ao número de vagas.

¹⁶ Os auxílios eventuais são disponibilizados a estudantes que reconhecidamente estejam passando por dificuldades financeiras extremas, mediante análise do setor de Assistência Social.

Para compreendermos melhor o perfil dos jovens estudantes atendidos pela instituição, vejamos alguns dados informados pela Plataforma Nilo Peçanha¹⁷ referentes ao ano de 2018. O primeiro dado refere-se à proporção entre estudantes do sexo masculino e à idade dos estudantes, conforme demonstramos na tabela:

Figura 6 - Quadro de estudantes do ensino médio integrado do IFMS/Coxim por Idade e Sexo (Ano 2018)

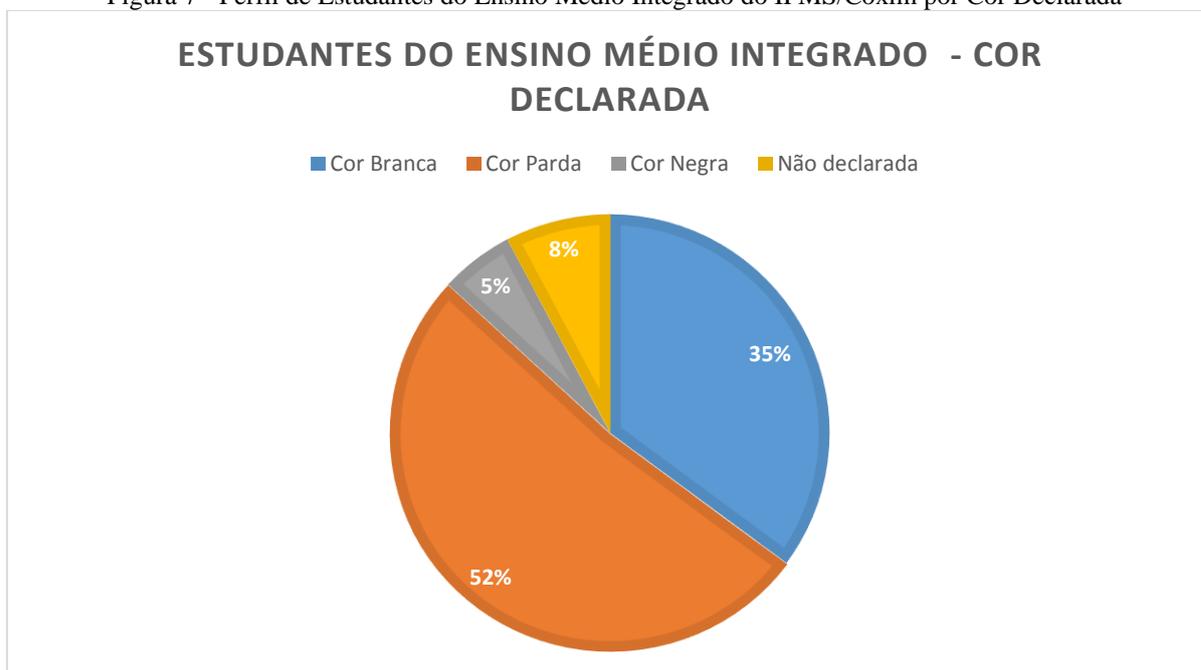
Sexo	Total	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 a 44 anos	45 a 49 anos	50 a 54 anos
Masculino	164	140	10	6	5	2	1		
Feminino	189	168	13	5	1			1	1
Total	353	308	23	11	6	2	1	1	1

Fonte: o autor, através de dados da Plataforma Nilo Peçanha.

O quadro demonstra que a maioria dos estudantes do ensino médio integrado do IFMS/Coxim está na faixa dos 15 aos 19 anos, seguida da faixa dos 20 aos 24 anos. Há relativa paridade entre estudantes do sexo masculino e feminino.

O segundo dado importante refere-se ao perfil dos jovens estudantes, por meio do quesito de cor declarada, conforme informado pela Plataforma Nilo Peçanha:

Figura 7 - Perfil de Estudantes do Ensino Médio Integrado do IFMS/Coxim por Cor Declarada



Fonte: o autor, através de dados da Plataforma Nilo Peçanha.

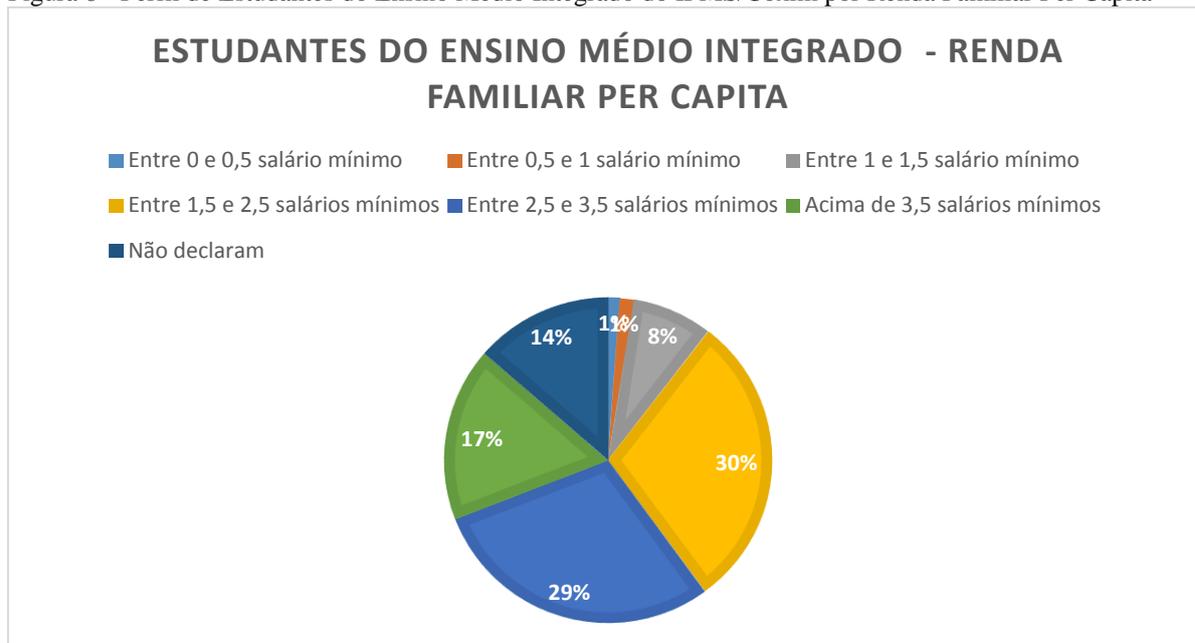
A leitura do quadro nos permite visualizar que no quesito cor, a maioria dos estudantes do ensino médio integrado do IFMS/Coxim - a quantidade de 181 - se autodeclara de cor parda,

¹⁷ <http://resultados.plataformanilopecanha.org/2018/>

o que representa (51,27%); seguidos de 123 autodeclarados brancos, os quais perfazem (34,84%); dos 19 de cor negra - (5,38%) e dos 27 não declarantes (7,65%).

Especificamente quanto à renda, a Plataforma Nilo Peçanha nos traz os dados da renda familiar dos estudantes, enquadrando-os nos níveis de renda em termos de quantidade de salários mínimos por família per capita, conforme percebemos no gráfico:

Figura 8 - Perfil de Estudantes do Ensino Médio Integrado do IFMS/Coxim por Renda Familiar Per Capita



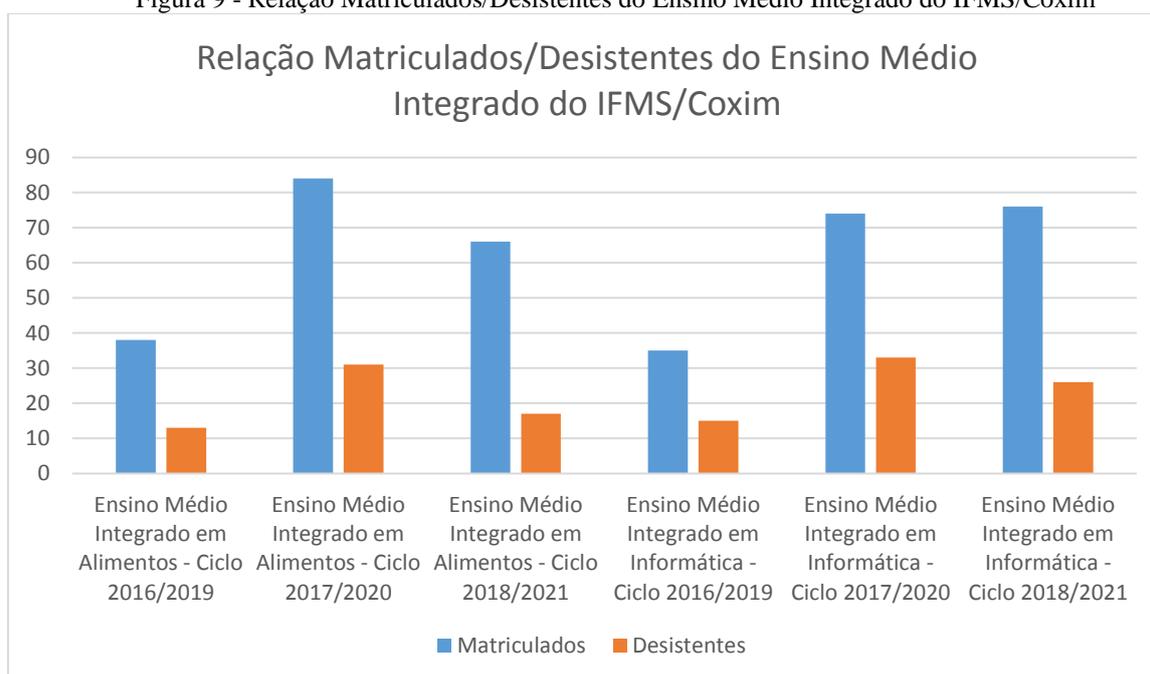
Fonte: o autor, através de dados da Plataforma Nilo Peçanha.

O quadro nos demonstra que a maioria dos estudantes se enquadra no intervalo de renda familiar per capita entre 1,5 e 3,5 salários mínimos, correspondendo respectivamente a 104 estudantes (29,46%) na faixa de 1,5 a 2,5 salários mínimos, e 103 estudantes (29,18%) na faixa entre 2,5 e 3,5 salários mínimos. Os dados ainda descrevem uma proporção de 61 estudantes (17,28%) com renda familiar per capita superior a 3,5 salários mínimos. Não menos importante, o quadro demonstra 9 estudantes que declararam renda familiar per capita inferior a 1 salário mínimo.

Uma vez apontados alguns perfis dos estudantes do ensino médio integrado, fazemos aqui um parêntese importante: esta pesquisa acabou por entrevistar 8 estudantes do sexo masculino e 3 estudantes do sexo feminino, de diferentes perfis socioeconômicos e inclusive de cor. Esse quadro resulta da própria metodologia estabelecida pela pesquisa, a qual se deu pelo reconhecimento de histórias marcadamente diferentes, e, portanto, não se privou à definição de amostra por aspectos quantitativos.

Ainda em relação à minha experiência profissional, após averiguar vários aspectos da instituição, observei nas últimas turmas do ensino médio integrado, salas bem mais vazias do que as turmas iniciantes. De início o meu questionamento estava voltado para os motivos pelos quais havia tanta desistência. Para se ter uma ideia da realidade de desistências, vejamos através de dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC¹⁸, a quantidade de desistência entre os anos de 2016 e 2018¹⁹:

Figura 9 - Relação Matriculados/Desistentes do Ensino Médio Integrado do IFMS/Coxim



Fonte: o autor, através de dados do SISTEC.

Corroborando a questão das desistências, observei que tal como ocorreu comigo até aquele momento, alguns professores de diferentes disciplinas, em reuniões pedagógicas e conselhos escolares, reclamavam sobre o não reconhecimento de quais seriam as especificidades dos IFs e também da modalidade do ensino médio integrado. Essas reclamações nos remetem à questão de que o professor pode não saber a história e os pressupostos do ensino médio integrado e também dos IFs.

Hoje compreendo que esses conhecimentos sobre as especificidades, imbuídas em lutas e disputas históricas, entre projetos de educação inclusivos e segregatórios são fundamentais para os profissionais dos IFs.

¹⁸ Site do SISTEC: www.sistec.mec.gov.br.

¹⁹ Selecionamos os anos de 2016 a 2018 por serem as turmas que ainda estão em curso.

A constituição do objeto de pesquisa se deu permeada pelas experiências e constatações de minha prática profissional, a qual me levou a pensar especificamente sobre o tema ensino médio integrado como objeto de pesquisa, e mais especificamente foram me levando a querer conhecer mais a respeito dos jovens estudantes do ensino médio integrado do IFMS/Coxim.

Quando submeti o projeto de pesquisa ao programa de mestrado em educação da UEMS de Paranaíba, o foco do trabalho era perscrutar a produção de sentidos dos jovens em relação ao ensino médio integrado.

É dessa ação de ouvir os jovens estudantes sobre suas atribuições de sentido ao ensino médio integrado que resulta a terceira seção deste trabalho.

3 TRAJETÓRIAS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Nesta seção expomos os resultados da pesquisa, por meio da exposição das entrevistas e do estabelecimento de diálogos pertinentes, referentes a temas relevantes que apareceram nos relatos de experiência escolar no ensino médio integrado.

Embora optemos pela exposição das entrevistas de forma organizada por assuntos, isso não quer dizer que não procedemos à análise das entrevistas dentro de seu contexto e no sentido do que foi dito. Dessa forma, todas as entrevistas foram transcritas, textualizadas e transcriadas, para só depois serem recortadas e expostas de forma sistematizada.

Para realizarmos tais procedimentos recorreremos aos dizeres de Meihy e Holanda (2017) ao afirmarem que:

[...]desde que planejada e previamente determinada, como parte de um todo, a análise [da entrevista] deve integrar o processo de desenvolvimento da proposta, mas em sua fase final, depois de constituídos os documentos derivados de entrevistas e estabelecidos os critérios de diálogos com outras séries documentais.

Quanto a esses critérios de diálogos com séries documentais, por se tratar de um trabalho em história oral, o que mais nos preocupou foi colocar as entrevistas com a mesma acuidade dos documentos escritos. As narrativas dos jovens não estão aqui para comprovar teorias, mas para dialogar com elas, até porque não foram somente os interlocutores teóricos que nos embasaram para entrevistar os jovens. Os relatos deles também nos suscitarão novas leituras, que por sua vez, nos levaram a um aprofundamento mais intenso nas discussões.

Procedemos à organização da exposição das entrevistas em dois momentos: no primeiro descrevemos sobre o diário de campo, no qual discutimos sobre as nuances e detalhes da entrevista, e no segundo momento descrevemos as narrativas dos jovens e tentamos estabelecer diálogos com interlocutores teóricos pertinentes.

Pragmaticamente, procuramos organizar as narrativas por meio da transcrição, da textualização, da transcrição e validação das entrevistas. Posteriormente verificamos quais os temas centrais das narrativas, e dessa forma estabelecemos o tom vital, a partir do qual procedemos ao destaque de trechos importantes, de modo a facilitar a obtenção da resposta ao problema de pesquisa. Por fim, buscamos estabelecer alguns diálogos entre as narrativas dos estudantes e alguns interlocutores teóricos.

Esse processo resultou na exposição e discussão das narrativas individualmente e também em algumas análises coletivas, as quais são expostas ao fim dessa seção.

3.1 Estudante Desistente: Anderson²⁰

“Não trabalha não”²¹

Diário de Campo

Chegamos à escolha de Anderson como entrevistado porque durante sua passagem pelo ensino médio integrado do IFMS/Coxim, tomamos conhecimento da situação estudante/trabalhador do jovem. Por ser um estudante desistente, que tentou cumprir essa dupla jornada, objetivamos conhecer um pouco mais dele, de sua trajetória na instituição e dos sentidos atribuídos à temática da pesquisa.

A Entrevista

Anderson chegou um pouco atrasado. Ao entrar na sala comentou sobre as diferenças entre os IFMS e a escola estadual em que está estudando atualmente. Uma vez que ele propôs essa discussão, foi a partir dela que iniciamos a conversa.

Ele retratou suas memórias e opiniões, normalmente ligadas a uma visão “individualista”, isto é, por meio de uma noção de que o próprio sujeito é sempre responsável por sua trajetória, sucessos e fracassos.

Alguns assuntos nortearam a narrativa de Anderson: a necessidade de independência financeira, colocada inclusive como o grande objetivo do processo escolar; a decisão de começar a trabalhar e as dificuldades de estudar advindas dessa decisão; e também o assunto dos acúmulos de reprovações (DPs) que vieram, juntamente com outras questões, provocar a desistência.

Em determinado momento da entrevista, quando perguntado sobre o que ele diria a um amigo seu que quisesse vir estudar no IF ele aponta: “Não trabalha não”, seguido de risos. Ainda que aparentemente não se perceba, essa passagem indica os conflitos de interesse por que passou o estudante nessa fase. Vejamos esse momento de sua fala:

Se eu fosse informar um amigo que viria estudar no IFMS eu diria: **não trabalha não (risos)**, mas o Instituto Federal é uma instituição muito boa, ela abre muitas portas para tudo, para esporte, para o intelecto e para as coisas que está voltada para o curso você chega no professor e fala vamos fazer isso, e é muito bacana.

Esse “tom vital” da entrevista de Anderson foi adotado porque ele concebe que sua passagem pelo ensino médio integrado do IFMS teve uma reviravolta quando ele começou a

²⁰ Em todas as entrevistas, optamos pela utilização de nomes fictícios.

²¹ Esses trechos são o “tom vital” das entrevistas, que é uma frase que traz o tema central da narrativa, e deve ser usada como epígrafe, quando da exposição do texto da entrevista (MEIHY e RIBEIRO, 2011).

trabalhar. De acordo com seu ponto de vista, as dificuldades para conciliar o trabalho e estudo não foram fáceis.

Relacionado à temática do trabalho, Anderson tem como um dos principais norteadores de sua fala, a crença de que o objetivo do processo educativo se constituiria na independência financeira:

O objetivo de todo mundo que estuda não é apenas ter conhecimento, mas sim sua **independência financeira**. A partir do momento que eu conseguir isso, eu vou fazer o melhor, para o melhor.

O ensino médio é importante porque ele te proporciona no mercado de trabalho não só um conhecimento próprio, mas principalmente você poder desenvolver algo que você queira e que você goste. Por exemplo: eu cheguei no meu professor e perguntei depois que eu terminar o ensino médio o que eu posso fazer? Ele me contou uma história muito bacana: **ele disse a gente estuda, estuda, estuda para alcançar a independência financeira, mas tem pessoas leigas que são ótimas financeiramente**. O estudo proporciona conhecimento em si, mas ele bate principalmente na tecla de **independência financeira**, estudar para ser alguém na vida, como se você já não fosse. E é importante? É. Abre porta? Abre. Eu particularmente quero terminar o ensino médio o mais rápido possível. O ensino é importante para ter uma base na vida.

É uma questão de princípio, quando era pequeno minha mãe perguntava para mim: **o que você que ser quando crescer e eu dizia: rico (risos)**, como se rico fosse uma profissão entendeu. Aí ela dizia: mas como você vai ser rico. Assim **desde pequeno eu quero ter minha própria independência**, mas meus planos até para o ano que vem é morar sozinho, não bem sozinho, vai ser eu e meu irmão.

Anderson também se refere ao projeto de morar, com o irmão, em local separado dos pais. Desse movimento de Anderson depreende-se que a independência financeira funciona para ele como uma garantidora da constituição de um projeto de vida própria.

Durante sua narrativa, Anderson, descreve o que para ele é a juventude:

[...] uma coisa muito boa, mas você precisa ter cuidado com aquilo que você ouve, com aquilo que você vê, e com aquilo que você absorve. **Ser jovem é uma etapa na qual você tem um amadurecimento pessoal**, aquilo que vai mostrar como você vai ser adulto, se você vai ser um adulto responsável, respeitoso, se você vai ter diálogo, por exemplo, a agente está debatendo e você acaba discutindo sobre a situação.

Esse retrato da juventude, a partir de Anderson, nos remete à concepção da fase da juventude não como uma fase em si, mas como um vir a ser, uma fase de amadurecimento. Assim, a juventude não se constitui como fase legítima de ser vivida, mas como fase de preparação (GROPPO, 2004).

Além das perspectivas de trabalho, a passagem de Anderson pelo ensino médio integrado da instituição também esteve marcada pelas “DPS”, designação corriqueira que os estudantes e profissionais da escola dão às dependências, ou seja, às reprovações em uma ou

mais disciplinas. Ao falar sobre os motivos da desistência dos estudos no IFMS, o estudante as aponta como primordiais:

Sobre as “DPs” eu te digo por exemplo: o que você pensava quando tinha 16 anos de idade? Tem toda essa tecnologia envolvendo o estudante, tem o “relaxismo”. Agora se você entra numa instituição que é um pouco mais rígida, é um pouco mais casca grossa, digamos. **Por exemplo: se você entra aqui no instituto e não existe dependência e você passa ou passa. Nesse caso você acha que teria muita gente pegando DP?**

A DP facilita porque você pode refazer aquilo de novo, mas é como o adolescente preguiçoso que deixa seu quarto para arrumar mais tarde. Depois que você vê que aquela situação está ficando complicada, você fala vou estudar melhor, vou ter uma estratégia de estudo para poder mudar aquela dependência.

Comigo por exemplo no começo foi assim. No terceiro semestre eu olhei assim e disse: cara o que eu estou fazendo? Comecei a pagar, comecei a eliminar, aí eu comecei a trabalhar e foi caindo mais, mais e mais. Tem a questão daquela matéria que você acha fácil: você fala não vou estudar não e você acaba reprovando. **Você reprova, tem que pagar aquilo de novo e quando você vê foi tarde demais.**

Ao analisar a fala de Anderson sobre as reprovações, podemos observar claramente uma autculpabilização sobre os fracassos no decorrer da sua vida escolar no ensino médio integrado. Anderson inclusive retorna a falas de autculpabilização em outro momento da entrevista:

O que falta ao jovem é que ele pode tudo, basta ele querer entendeu, só que **aí que está o problema: muito jovem não quer muito.** Ele não quer porque eu acho que é uma coisa que você escolhe e você está ali, **você está vendo e vivendo a situação, só que você não move um dedo para ajudar.**

Essa autculpabilização a que se refere Anderson, nos alude a Reis (2012), quando aponta em sua pesquisa o excesso de responsabilização dos jovens sobre si próprios, em termos de sucesso ou fracasso nos estudos.

O contato com a narrativa de Anderson nos aproxima de assuntos importantes a serem tratados na temática da integração dos jovens à escola de ensino médio, tais como: as dificuldades na situação jovem/estudante/trabalhador; o excesso de reprovações e os sentimentos advindos delas; o desejo da independência financeira e a autculpabilização.

3.2 Estudante Desistente: Ronaldo

“Eu sou muito tímido”.

Diário de Campo

Alguns aspectos nos levaram a entrevistar o jovem Ronaldo, que ficou cerca de 3 anos e meio na instituição, tempo suficiente para concluir o curso, e depois disso desistiu. Sabíamos que Ronaldo tinha muitas histórias para contar, o problema seria conseguir demovê-lo a fazer

isso, tendo em vista o fato de ser reconhecidamente um jovem tímido e introvertido. A simples missão de entrevistá-lo já se constituiu um desafio. Normalmente tendemos a desejar ouvir os que falam bastante, os comunicativos, porém Ronaldo nos causava essa sensação ambígua: queríamos ouvi-lo porque sabíamos de sua extrema timidez.

Ronaldo chegou calmo como sempre, respondeu a todas as indagações, porém com respostas curtas. A princípio o resultado da entrevista poderia nos ter levado a descartar sua narrativa, inclusive chegamos a pensar inicialmente nessa possibilidade, porém não o fizemos; primeiramente porque a timidez do estudante pode também ser observada em muitos outros estudantes, aos quais tive acesso durante a experiência na instituição. Excluir a narrativa de Ronaldo seria também excluir uma parte dessa realidade.

Outro motivo pelo qual não descartamos sua fala está relacionado à reflexão sobre as formas de análise da história oral temática, que possibilitou vislumbrarmos a oportunidade de realizarmos não somente uma análise discursiva da narrativa de Ronaldo, pois sua timidez não torna menor, tampouco desinteressante o conteúdo de sua história.

A Entrevista

O primeiro aspecto a destacarmos na entrevista de Ronaldo é sua característica de timidez que fica visível no seguinte trecho:

Eles me ajudavam, mas **eu sou muito tímido**, tinha vergonha de perguntar para os colegas, quando não entendia, tinha vergonha de chegar ao professor para pedir ajuda. Com o tempo estou melhorando minha timidez, **mas no começo eu era muito tímido, quando eu ia apresentar trabalho eu sempre tinha dificuldade de falar.**

Charlot (2014) afirma que o aluno estabelece uma relação com o saber, dentro da qual as razões pelas quais os estudantes estudam, estão diretamente relacionadas com o sentido que o aluno atribui ao estudo. Nessa perspectiva, a relação com o saber de Ronaldo se constituiu, durante sua trajetória escolar na instituição, mediada por sua timidez. Essa situação nos faz pensar quais são os canais de comunicação disponibilizados aos tímidos para poderem perguntar e se integrar mais à escola.

Ronaldo parece conclamar esses canais de comunicação, ao se referir a como seria uma escola ideal para os jovens e chega a reivindicar o estabelecimento de relações mais próximas entre docentes e discentes no intuito de facilitar o processo de comunicação:

Como eu vou dizer, é complicado, **os professores poderiam mais amigáveis com alunos**, uns eram mais fechados, outros eram mais focados na matéria.

Embora seja tímido, chama a atenção na história de Ronaldo o fato de ele tocar instrumentos musicais e fazer apresentações em uma igreja, a qual frequenta. Além de se apresentar, o jovem auxilia sua mãe, funcionária da igreja, na parte de limpeza e conservação da instituição. Ronaldo inclusive diz que uma das razões para a desistência foi a impossibilidade de pagar as DPs e auxiliar sua mãe nas tarefas da igreja:

Não estava dando certo no IF, eu não ia nem para frente e nem para trás, então pensei: tenho que tomar uma atitude, **vou sair do IF, para terminar o ensino médio mais rápido possível, porque trabalho na igreja, e não tinha como auxiliar minha mãe e tentar pagar as DPs ao mesmo tempo.**

Não podemos deixar de destacar que o discente desiste do IF para entrar em um curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA). As diversas formas de ensino médio estabelecidas pela extrema maleabilidade da LDB vigente proporcionam a existência de diversas formas de oferta de ensino médio. Parece que resta ao estudante equacionar as propostas, no que diz respeito à duração, qualidade e se é pública ou particular. É sempre bom lembrar que essa “escolha” se dá determinada por condicionantes sociais e econômicos.

Quanto à escolha do ensino superior, Ronaldo deseja fazer faculdade de Educação Física, o que nos parece compreensível, pois gosta de academia e devido a sua dificuldade relacionada à timidez, para ele pode aparentemente demandar menos sofrimento o fato de fazer um curso que exija menos do estudante em termos de estabelecimento de comunicação.

Com relação ao ensino médio integrado, enquanto modalidade educacional, Ronaldo só faz referência às dificuldades que tinha com relação às disciplinas específicas de Informática:

Eu não gostava do curso de informática, por causa das disciplinas específicas. Eu me sentia um peixe fora da água, sentia que não era coisa para mim.

No IFMS/Coxim temos apenas duas possibilidades de curso. Parece que no caso do jovem, o curso profissional agregado tornou-se apenas um apêndice necessário, um peso para o estudante.

3.3 Estudante Desistente: Bruno

“A causa da minha desistência foram discussões dentro da sala”.

Diário de Campo

Na busca por estudantes desistentes e, inclusive pela dificuldade de entrevistá-los, chegamos ao estudante Bruno porque ele demonstrou a peculiaridade de frequentar o ensino médio integrado do IFMS/Coxim, desistir e após cerca de um ano retornar à instituição.

Durante a conversa, a opinião de Bruno foi favorável ao modelo educacional do Ensino Médio Integrado. Ele também nos deu a possibilidade de investigar e estabelecer um contraponto entre a escola estadual que frequentou no ínterim entre a saída e o retorno ao IFMS.

A narrativa de Bruno foi esclarecedora quanto à importância do espaço escolar e das sociabilidades desenvolvidas na escola, uma vez que a razão de sua desistência, segundo ele, foram problemas de relacionamento entre ele e alguns estudantes de sua turma.

A Entrevista

A trajetória escolar de Bruno no IFMS se desenvolve com um período de interrupção, causado pela desistência, com o posterior retorno. Para compreendermos as razões para a desistência, segue um trecho de seu relato:

A causa da minha desistência foram discussões dentro da sala, eu não gosto de estudar em uma escola, quando você não está sendo muito bem vindo, assim não é que eu não era bem vindo, só que tinha muita briga, nossa sala era muito dividida, cada lugar da sala tinha seu grupo. Tinha briga por causa de atividade, **não vou saber descrever as brigas porque eu não me lembro muito bem**, e também fofoca saia fofoca e eu não gostava, eu sai por causa disso.

Quando desisti então o problema não era com a instituição. O problema era o convívio com colegas de sala de aula que não era muito bom, mas o ensino e as tarefas, eu gostava bastante de fazer, sempre gostei de fazer. **Houve um desentendimento com algumas pessoas que não iam muito com a minha cara e eu também não ia muito com a cara delas.**

Quando Bruno diz “não vou saber descrever as brigas porque eu não me lembro muito bem” fica claro que o jovem não quis adentrar especificamente o assunto. Assim, optamos por respeitar seu aparente desejo de esquecimento. É importante frisar que esse respeito é enfatizado dentro da história oral, a qual estabelece o entrevistado inclusive como um colaborador no processo de entrevista (MEIHY; HOLANDA, 2017).

Mesmo não adentrando as origens dos conflitos entre Bruno e os outros estudantes, fica evidente a importância de levar em consideração esses aspectos que fogem às questões normalmente enfatizadas em discussões sobre as causas da desistência no ensino médio integrado. É o caso dos problemas de relacionamento entre estudantes, pois a escola é bem mais que um espaço de aprendizagem, ela é também espaço de convívio e amizade (DAYRELL; CARRANO, 2014) e por isso, também, um espaço permeado por conflitos.

Para compreendermos os motivos de seu retorno, analisamos e selecionamos alguns excertos nos quais ele enaltece o ensino médio integrado do IF, por meio de comparações entre o IF e a escola estadual em que passou um ano e também elogios às características do IF:

Eu retornei justamente por isso pela **falta de ensino na escola estadual**, eu já tinha acostumado a ter um ensino fundamental forte na escola particular, e **o IF tem um ensino mais forte, mais puxado, média sete**. Eu fui para a escola estadual e lá o ensino era fraco, eu queria um ensino mais forte, e meu pai também. Ele sempre fala que quer o melhor para mim, e me pediu para retornar, então eu falei para ele que também achava melhor retornar.

Eu retornei para o IF por causa do ensino mesmo. Vou te dar um exemplo: aqui no IF eu fiquei em terceiro lugar no campeonato de desenho do cuidado no acervo da biblioteca, o tema era cuidados com os livros o acervo da biblioteca, fazendo desenho que é uma coisa que eu gosto. A biblioteca na escola estadual era pequena, com poucos livros, e não íamos à biblioteca fazer atividades. **Aqui no IF, o professor faz a gente fazer atividade na biblioteca**, como ler um livro. **Na escola estadual não tinha isso, só tinha uma biblioteca pequena desestruturada, que os alunos vão de vez em quando**, nem para fazer atividade eles vão.

Lá a gente estuda as matérias normais, as básicas, aqui **no IF a gente faz as normais mais a do curso específico**. Isso **proporciona atividades diferentes e um cotidiano diferente**, por exemplo, na outra escola não íamos para o laboratório, aqui no IF eu vou para laboratório de Alimentos, de Biologia, de Física e de Informática, tem várias opções, e **o dia a dia é diferente**.

Observar as comparações estabelecidas pelo jovem Bruno nos faz pensar que a alta porcentagem de desistência de estudantes do ensino médio integrado do IFMS/Coxim não esteja ligada à questão da estrutura.

É importante considerar que a família de Bruno tem condição econômica favorável, pois seu pai é servidor público, o que lhe permite viver a moratória juvenil (GROPPO, 2017), ou seja, a possibilidade de passar pelo período da juventude sem precisar trabalhar para ajudar as despesas da família. Tal quadro se mostra diferente de outros estudantes entrevistados como Ronaldo e Maria, os quais claramente dependem de sua força de trabalho para custear as despesas da família.

Quanto às aspirações de futuro, podemos observar na história de Bruno, a influência da família, especificamente do pai, ao vislumbrar possibilidades quanto ao ensino superior e trabalho:

Eu sempre fui muito apegado ao meu pai, assim com meu pai e minha mãe, só que é mais com meu pai, porque meu pai é meio aventureiro e eu gosto destas coisas. Ele sempre foi muito inteligente também. Eu convivi mais com ele, depois eu convivi com a minha mãe um tempo, porque meus pais são separados, desde quando eu tinha dois anos de idade. Eu fui morar com meu pai, depois de um tempo, quando já tinha dez anos, fui morar com a minha mãe, e esse ano voltei a morar com meu pai. **Eu tenho paixão por Biologia Botânica, justamente por meu pai é biólogo**. Eu e ele sempre saímos pelo mato para procurar orquídeas, que é uma planta que ele gosta, ele inclusive faz estudos sobre as orquídeas.

A influência estabelecida pelo pai de Bruno se assemelha às influências estabelecidas nos casos de Marcos e Otávio, os quais são filhos de militares e também almejam, de certa forma, e ainda com algumas dúvidas, a carreira militar. Essas influências demonstram, assim como apontado por Weller (2014), que as experiências e possibilidades do jovem são preponderantes para a constituição de projetos de vida.

Em suma, o contato com a entrevista de Bruno nos proporcionou a possibilidade de conhecer mais a respeito das motivações que o levaram à desistência e ao posterior retorno. Sua trajetória nos permitiu, embasado em suas palavras, estabelecer paralelos entre o ensino médio integrado do IFMS/Coxim e o ensino médio da escola estadual, assim como algumas nuances de sua vida escolar.

3.4 Estudante Desistente: Michele

“Eu tenho ansiedade demais e isso acaba atrapalhando muito”.

Michele e Bruno foram, dentre os 11 estudantes entrevistados, os únicos que passaram pela experiência de desistência e retorno. A diferença central entre as trajetórias é que, enquanto a desistência de Bruno se dá devido a problemas de relacionamento com os estudantes da turma, a desistência de Michele ocorre, de acordo com a jovem, devido a sensações de ansiedade.

Se ao falarmos do jovem Ronaldo nos referimos a um perfil de estudante caracterizado como tímido, a narrativa de Michele nos leva a refletir sobre outro perfil de estudante: o ansioso. Contudo, ressaltamos que a ansiedade, obviamente, não se restringe ao jovem, muito menos ao estudante de ensino médio. Ela se demonstra como um quadro patológico social amplo, que também afeta os jovens e consecutivamente suas experiências escolares.

Durante a entrevista, podemos perceber, assim como na narrativa de Roberta, que a jovem Michele parecia não apenas responder a uma pesquisa, mas parecia esperar que suas angústias sobre seus sentimentos de ansiedade reverberassem em mudanças no contexto escolar.

Quando realizamos a entrevista, Michele ainda estava na escola estadual, para a qual havia se transferido após a desistência do ensino médio integrado do IFMS. Porém, assim como manifestou o desejo durante a entrevista, a jovem retornou à instituição em 2019 e está atualmente frequentando regularmente as aulas.

O tema central da entrevista de Michele foi, com certeza, suas sensações de ansiedade, as quais, juntamente com os pensamentos de autoculpabilização aparecem em vários momentos de sua narrativa:

Eu sempre fui estudiosa, mas de uns tempos pra cá, eu não sei o que aconteceu, **acho que eu tenho ansiedade demais isso acaba atrapalhando muito, porque eu acabo não me concentrando nas coisas direito**, mas digamos que estou tentando me esforçando ao máximo agora, no IF foi puxado para mim, e na escola estadual sendo mais ainda agora.

Eu agora estou na escola estadual e fico lá das 7:00h às 16:20h. Digamos que eu não consigo parar quieta, **eu fico agitada**, tem horas que eu tenho crise agressiva de ficar agitada, **balanço a perna**, as **mãos começam a suar bastante**, se passa um passarinho na porta eu fico olhando o passarinho, **fico pensando nos passarinhos e em tudo que está ao meu redor**. Na cabeça eu tenho um turbilhão de coisas, tudo ao mesmo tempo, **não consigo pensar em uma coisa devagar**, respirando fundo assim. Então tem horas que eu tenho **crises de choro e começo a desesperar**. Por exemplo quando o professor começa a passar tarefa e eu coloco na minha cabeça que eu tenho que fazer a tarefa até a aula acabar. **Se eu não consigo eu me sinto fracassada por isso, então começo a chorar e coloco a culpa toda em mim**, então isso atrapalha muito.

Durante sua fala, Michele aponta que as sensações de ansiedade e autoculpabilização foram preponderantes para sua desistência. Ela acreditava que o problema era o IF, mas viu que na escola estadual, a qual tem um ensino integral, com turnos matutino e vespertino seu quadro não melhorou:

Eu estava embolada em DP, porque como eu disse eu não estava conseguindo ter concentração em nada, vira e mexe eu estava chorando aqui no IF, qualquer aula eu chorava, porque eu não sei... dava desespero e eu começava a chorar, e **por eu não estar me sentindo bem aqui, eu achava que o problema era o IF**, que o ambiente não estava me fazendo bem. Então **pedi para minha mãe para sair, porque eu não estava me aguentando mais, eu estava me sentindo sem esperança de conseguir em pagar as DPs que eu tinha**. Ela ficou um pouco triste porque era uma coisa que eu queria desde o começo, mas aí ela me ajudou, aí eu pedi para sair numa sexta-feira, na segunda-feira vim para cá e me despedi de todo mundo e terça-feira eu já estava na escola estadual, foi muito rápido.

O quadro de Michele faz pensar sobre a invisibilidade do sujeito jovem em relação ao estudante, como apontado por Penatieri, Falcão e Martinez (2012). Os sentimentos de ansiedade de Michele podem não ser percebidos, pois a visibilidade para com o jovem/estudante se restringe ao ser cognitivo, e contrariamente, o ser emocional é ignorado.

Assim como na narrativa de Roberta, podemos perceber na narrativa de Michele que ela não falava somente ao pesquisador, mas ao psicólogo da instituição. Conforme apregoa Delgado (2007), a memória pode operar como uma forma de ação. Em alguns momentos Michele aponta a necessidade de alteração da realidade com relação às dificuldades psicológicas dos estudantes:

Eu acho que **as escolas têm que começar a trabalhar sobre esses assuntos psicológicos**, porque assim como eu sofro de ansiedade, tem gente lá na escola estadual, conhecidos meus, que não chegam a ser amigos meus, mas que eu vejo que **sofrem com depressão, ansiedade, e também com síndrome do pânico, e isso acaba afetando muito a vida escolar**. Acho que os alunos estão cada vez mais dispersos, sem saber onde focar direito, as pessoas deveriam trabalhar com isso.

A escola deveria trabalhar aquele assunto dos problemas psicológicos, para que os jovens se sentissem mais abraçados, porque tem muita gente que julga: eu estava vendo uma notícia de uma jovem aqui de Coxim, que ela tinha se dilacerado... alguma coisa assim, por ter depressão, e eu **vi um comentário de um homem que estava falando que ela não tinha depressão coisa nenhuma**, que depressão tinha ele que teve dificuldades no passado, e é assim que os jovens acabam cada vez mais distantes das coisas. Se a escola trabalhasse com isso diariamente, eu acredito que o jovem se sentiria mais motivados.

Podemos observar na narrativa de Michele seu desejo de que os problemas psicológicos fossem melhor compreendidos e, para isso, seria necessário que a escola incorporasse mais trabalhos sobre ansiedade, depressão e pânico, por serem aspectos que afetam a trajetória escolar dos estudantes. A fala de Michele é representativa de um quadro coletivo, uma vez que como psicólogo da instituição observo, além das constantes crises de ansiedade enfrentadas pelos jovens, a procura de estudantes para desenvolverem projetos relacionados às questões psicológicas, seja com a produção de bebidas ou alimentos para ansiedade ou por meio do desenvolvimento de aplicativos que ajudem a minimizar e/ou superar esse quadro.

Além das questões psicológicas apontadas por Michele, ela também descreve que sua trajetória escolar esteve marcada por um problema de relacionamento com um professor. Não é novidade a tensão existente entre professor e aluno e Michele assim descreveu a relação:

Eu tive problema com um professor muito grosso. Ele chegava na sala e não sabia cumprimentar os alunos e gritava com a gente. Eu achava aquilo desnecessário porque uma pessoa que quer respeito, tem que saber respeitar também. Todo mundo ficava quieto e eu não achava isso justo. Então fui no NUGED e conversei com eles. **Foi a primeira vez que eu quis sair do IF**, mas mesmo assim eu fiquei.

Retratar essa vivência na trajetória escolar que levou à desistência de Michele não é apontar o professor como único responsável pela saída da estudante, mas é pensar a relação entre professores e alunos como preponderante, tanto para o processo de aprendizagem e êxito, quanto para sentimentos negativos que podem reverberar em possíveis desistências.

Além da centralidade de sua narrativa marcada pelo tema das dificuldades psicológicas, a jovem aponta outras realidades importantes, a exemplo do seu processo de entrada no mercado trabalho e seus desejos em relação aos estudos universitários:

Eu tenho o sonho de trabalhar como maquiadora artística. Eu já faço trabalho com maquiagem. Funciona assim: eu divulgo no facebook, envio para as minhas amigas mais conhecidas as maquiagens que eu já fiz, e os clientes vêm, e eu faço.

Eu quero me especializar nisso, fazer cursos de maquiagem e também uma faculdade de Estética. **Penso em ser professora também, e fico dividida, porque eu gosto das duas coisas.** Quero ser professora regente, não ser professora específica de uma matéria.

A narrativa de Michele nesse ponto nos alude à importância da constituição de projetos de vida durante a juventude. Podemos perceber a dúvida normal da jovem sobre qual caminho percorrer. Assim como Weller (2014) nos aponta a escola, as experiências e possibilidades do jovem serão preponderantes para a constituição de projetos de vida.

A trajetória escolar de Michele, bem como os sentidos atribuídos a sua passagem na instituição auxiliam a compreender o quadro coletivo de estudantes com queixas emocionais e a importância dessas na constituição do sujeito. Sua fala nos aproxima da importância na relação professor-aluno para o êxito escolar, bem como a centralidade da escola para a constituição de projetos de vida.

3.5 Estudante Desistente: Marcos

“Eu tinha medo de ficar lá mais que os três anos e meio”

Diário de Campo

Tomamos conhecimento da história de Marcos devido a algumas dificuldades de aprendizagem que ele apresentava. Sua mãe havia nos dito que ele foi diagnosticado no passado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, mas que o quadro havia melhorado. Além das dificuldades de aprendizagem durante sua passagem na instituição, questões de indisciplina como, por exemplo, se ausentar das aulas sem autorização.

A mãe do jovem sinalizou possibilidades junto à instituição para ajudar no seu desempenho, porém ele desistiu. Marcos foi o primeiro a ser entrevistado, ainda quando o foco do trabalho era apenas os estudantes desistentes. Fizemos o contato com ele por meio do telefone registrado no sistema de dados da instituição e ele, por sua vez, foi muito receptivo quanto à ideia de conceder a entrevista.

De início marcamos a entrevista para ser realizada no próprio IFMS, mas devido a algumas dificuldades de locomoção, acabamos agendando a entrevista em sua casa, depois da ausência de seus responsáveis. O endereço que Marcos nos forneceu era na Vila Militar, local onde moram alguns dos militares do 47º Batalhão de Infantaria, existente no município de Coxim. O pai de Marcos é Militar e sua mãe é professora de escola básica.

Marcos me recebeu muito bem. Realizamos a entrevista no espaço de sua sala de estar, com apoio de uma escrivãinha, a qual ele havia organizado, além de um lanche e assim realizamos a entrevista.

A Entrevista

O tom vital escolhido para a história de Marcos aparece quando pergunto a ele os motivos de sua desistência. Nesse momento ele não só responde as razões da desistência, mas também o sonho de seguir a carreira de seu pai, ser militar:

A causa da minha desistência foi o medo de reprovar mesmo, de ficar muito tempo lá perdido, e atrapalhar até mesmo minha carreira militar que é uma coisa que eu quero muito. Eu tinha medo de me atrapalhar na questão de tempo, porque tem um tempo para você fazer as provas para entrar na carreira militar, acho que são 22 anos. **Eu tinha medo de ficar lá mais tempo do que os três anos e meio,** que é o tempo certo.

Eu acabei desistindo, mas bate o arrependimento, por que foi por bobeira, porque se eu tivesse pensado assim: eu vou mudar, eu posso mudar, eu quero mudar, dava tempo, o problema é que quando bate o desespero, aí dá aquele medo e você pensa eu não vou conseguir. Então assim, **foi mais por conta das DPs também.**

Nesse ponto, o jovem demonstra sua angústia e medo de ter consecutivas reprovações e com a passagem do tempo ele perca a possibilidade de ingressar na carreira militar, devido ao fato de extrapolar a idade máxima exigida para tal.

Aqui cabe uma consideração importante no que se refere às aspirações dos estudantes ao terminar o ensino médio. No caso de Coxim, por ter o batalhão do exército, muitos jovens veem a possibilidade concreta de entrar na carreira militar. Face às dificuldades da conjuntura social e econômica do país, principalmente no que pese os altos índices de desemprego, esse é um sonho de fugir às estatísticas, além da promessa de ascensão a uma carreira com bons salários. Marcos assim retrata esse sonho:

Eu tenho vontade de participar da Academia Militar das Agulhas Negras, ou Medicina Veterinária. A parte militar é por influência do meu pai, por que meu pai é militar, ele é eletricitista mecânico, trabalha na parte da garagem no quartel. E isso é uma coisa que eu gosto, não ser eletricitista mecânico em si, **eu queria trabalhar no quartel e ver no que eu me daria bem lá,** porque eu sempre gostei de armas, sempre gostei de ver canhão, ou até na cavalaria, coisas assim, acho uma coisa bem legal.

Outra consideração importante diz respeito à angústia despertada, não só em Marcos, mas também em vários outros estudantes. Trata-se do risco de ficar muito tempo na instituição e isso representar um atraso em sua vida. Devido a mudanças na BNCC, a instituição tem discutido a diminuição do tempo de curso para três anos, com o uso de oferta de parte das disciplinas na modalidade a distância. Cabe-nos aqui indagar se tal iniciativa da instituição está

alinhada à ideia de formação humana integral, pois parece que a discussão institucional não tem abarcado esse tema.

O trecho ainda aponta certo arrependimento de ter saído, talvez porque ele mesmo sinta isso, ou mesmo pelo desejo manifestado por seus pais de que continuasse na instituição. No decorrer de minha trajetória profissional pude observar algumas vezes essa situação: o filho que quer desistir do ensino médio integrado do IF e os pais que insistem na sua permanência.

Outro motivo para o arrependimento do estudante encontra-se quando ele compara a escola estadual, a qual está frequentando atualmente, com o ensino médio integrado do IF:

A maior diferença entre as duas escolas é o ensino que os professores passam para a gente, por que assim no IF é bem mais puxado, a qualificação dos professores é outra. Na escola estadual os professores são muito bons, mas a maneira de trabalho dos professores do IF, até pela escola ser diferente, por ser uma escola que está literalmente preparando você para o mercado de trabalho, no IF você vai sair com um currículo de lá, não é uma faculdade, mas é nível de uma faculdade. **O nível do IF, para mim é até melhor que uma escola particular.**

Segundo Marcos, ele obteve bom desempenho na escola estadual, inclusive nas disciplinas integradoras, por meio de projetos, dos quais ele falou com orgulho, conforme se percebe nessa passagem:

Eu fiz um projeto e ganhei em primeiro lugar da escola, com o projeto de defumação de frango, ou novo desenvolvimento de defumação com a fumaça líquida, foi na iniciação científica que eu desenvolvi esse projeto. Esse ano eu estou mexendo com outro projeto, com o esporte de orientação na matemática, trabalhando um com o outro.

Observar o orgulho despertado no estudante em se sair bem nessa atividade nos remete aos poderes da integração entre saberes práticos e acadêmicos. Entende-se que esses não se separam, tendo em vista que o trabalho é práxis humana de primeira ordem e por consequência, trabalho e conhecimento são indissociáveis, posto que o conhecimento é apenas uma forma de sistematização das formas de transformação da natureza e das construções sociais e culturais imbricadas em processos de trabalho (RAMOS, 2017).

Ainda quanto ao quesito orgulho, o estudante exaltou a oportunidade de participar da construção de pufes com pneus velhos, por meio de uma atividade engendrada por um professor do IF:

No IF o professor trabalhava a questão de construir os pufes, e é uma coisa que dava trabalho, a gente tinha o gasto, só que no final foi uma coisa que favoreceu a gente, para o nosso conforto lá no IF, valia a pena para a gente. **Eu saí de lá mas eu deixei alguma coisa lá.**

A forma como Marcos exalta as atividades como o projeto de defumação de frango e construção de pufes nos reafirma a importância de práticas concretas e diferenciadas, as quais levem os jovens a produzirem o conhecimento e não somente recebê-lo, como meros depositários. Desse modo, verificamos que tais atividades têm o potencial de proporcionar aos estudantes um conteúdo que faça sentido a eles (CHARLOT, 2014).

3.6 Estudante em Curso: Roberta

“O IF suga muito a gente”

Diário de Campo

Roberta foi convidada para a entrevista por ter demonstrado à equipe de assessoria pedagógica da instituição um descontentamento com o excesso de trabalhos, deveres de casa e avaliações existentes no IFMS. Em contrapartida, a estudante destaca-se pelo bom desempenho escolar e pela capacidade comunicativa.

É interessante notar inclusive que a estudante entrou na sala de entrevista comentando sobre o cansaço que sente devido a diversos trabalhos e provas. Da mesma forma, durante toda a entrevista, a narrativa de Roberta indicou um sentimento positivo em relação à instituição, enquanto espaço de aprendizagem e de sociabilidade, porém manifestou o desejo de ter mais tempo para outras atividades.

Durante toda sua fala, Roberta demonstrou um tom de responsabilidade e preocupação, o que fica evidente quando a estudante relata as sensações de ansiedade que sente. Nesse sentido, quando questionada sobre o que é ser jovem, Roberta contesta a concepção de jovem como indivíduo irresponsável, uma vez que ela mesma não se identifica assim. Sua contestação corrobora os apontamentos já referenciados por Groppo (2004) acerca das óticas pessimistas em torno da juventude.

A Entrevista

Grande parte da entrevista de Roberta remete ao assunto do cansaço proveniente das atividades escolares. Assim como havia reclamado à equipe de assessoria pedagógica, aparentemente utilizou a entrevista para mostrar sua insatisfação. Vejamos alguns trechos em que ela expõe seu cansaço:

Faz uma semana mesmo eu estou tentando tomar um tereré com os amigos, e não tem como, porque **á noite sempre tem um trabalho, alguma prova para estudar**. Tem

dia que tem **duas provas extensas no mesmo dia, é meio difícil virar a noite estudando.**

Às vezes quero fazer uma academia, mas tenho que fazer as coisas da igreja, é muito cansativo para gente. Tenho uma amiga que faz Zumba, Cross Fit e eu às vezes não posso. Durante a semana tem dia que vou fazer trabalho nove horas, dez horas da noite, e então chega sábado e domingo e a gente quer sentar e descansar, já que passou a semana inteira “ralado” estudando.

Nós costumamos dizer que **o IF suga muito a gente, todo dia tem uma tarefa, todo dia tem alguma coisa para você entregar, todo dia tem alguma coisa para você fazer, é meio “sugante”**. Já houve dias que meus pais foram para chácara nos finais de semanas, e eu tive que ficar em casa sozinha no domingo porque tinha prova, e na chácara não tem internet, então acabo tirando o tempo de ficar com a minha família. É bem corrido para mim, **em vários dias eu acordo de manhã, bem antes da minha mãe, para fazer tarefa, então é meio cansativo essa parte.**

A narrativa de insatisfação de Roberta quanto ao excesso de afazeres escolares e a impossibilidade de se dedicar a outras atividades nos remetem a Delgado (2007), quando a pesquisadora aponta que a memória não é apenas uma forma de lembrança, ela se constitui como uma ação. Podemos sentir durante a sua narrativa, que Roberta não falava apenas para um pesquisador, ela falava como que esperasse que sua fala surtisse efeito e viesse a modificar essa situação.

Pelo menos dentro de sua visão, Roberta aponta o excesso de atividades escolares como uma das principais causas de desistência entre os estudantes. Também pontua que outros prováveis candidatos a alunos, ao perceberem a rotina dos discentes em curso, não se sentem estimulados a buscarem uma vaga na instituição. Nesse excerto ela explica essa conjuntura:

Eu falo para você que uma das razões de desistência maior é essa questão de sugar muito o aluno, essa coisa de você ter todo o dia coisa para fazer. Eu, por exemplo, tenho um monte de coisa para fazer: estágio, tcc. Tem muita gente que fala: meu Deus, fazer estágio, tcc, Deus me livre não vou entrar não! Tem muitos amigos meus que eu incentivo para entrar, eles falam eu não Deus me livre, não vou entrar não.

Levando-se em consideração que a instituição tem uma procura de 1 por 1, em termos de vaga, essa visão agregada à instituição demonstra a necessidade de avaliar tal produção de sentido por parte dos jovens.

Embora as falas acerca do cansaço sejam preponderantes nas falas de Roberta, em outros momentos ela demonstra paralelamente ao cansaço, sentimentos de satisfação e vários aspectos positivos com relação à instituição:

Eu gosto daqui, apesar de ser cansativa a rotina de vida como eu disse é um pouco cansativo, **mas eu gosto porque o conhecimento que eu tenho aqui tem pessoas que não tem, eu me apaixonei por Alimentos.**

A escola é um pouco cansativa, mas é divertido. Por exemplo, ontem estava eu e minha amiga daqui do instituto, a gente estava na casa dela fazendo trabalho e a gente ri muito, porque quando a gente está com sono a gente fica mais elétrica para manter acordada, a gente ria muito para fazer um café comprou amendoim e comprou monte de coisa para comer. Tem outro amigo aqui do IF também que a gente vive almoçando na casa dele, só para rir também, por mais que as coisas são cansativas a gente tem muito história boas para contar. As vezes o trabalho é chato é, mas muitas vezes, se torna legal pelos amigos, seja em uma instituição, seja onde você for, os amigos são muito bem-vindos.

Essa última parte da entrevista de Roberta demonstra como a escola é um espaço de sociabilidade, muitas vezes o principal local para os jovens fazerem e cultivarem amizades. A importância da dimensão da sociabilidade juvenil nos remete a pesquisadores como Dayrell e Carrano (2014, p.117), os quais denotam a “centralidade dessa dimensão que se desenvolve no grupo de pares, preferencialmente nos espaços e tempos de lazer e diversão, mas também presente nos espaços institucionais como na escola”.

Dentro da questão das sociabilidades, torna-se importante destacar as relações com os professores como primordiais, uma vez que a sala de aula é local onde os estudantes passam a maior parte do tempo. Em determinado momento da entrevista, Roberta demonstra a importância desse aspecto:

Brincamos muito com os professores aqui, damos muitas risadas, quando nós estamos em uma aula difícil, conversamos, e eles dão um direcionamento, lógico que tem aquele professor mais rígido, cara fechada, mas existem uns mais legais que a gente tem intimidade muito boa, são **professores que viraram nossos amigos na verdade, a gente senta, conversa, dialoga, e se a gente precisa de alguma coisa eles estão prontos para ajudar, é bem legal.**

Embora essa constatação não seja restrita à entrevista de Roberta, sua narrativa foi carregada de crenças e sentimentos de excesso de responsabilidade sobre si. Essa responsabilização aproxima-se de um sentimento de necessidade de perfeição, conforme nos excertos:

Na escola eu tenho muita dedicação, **sempre gostei das minhas coisas certas.** Minha mãe queria me bater porque eu tirava oito, aí **teve um dia que eu tirei oito eu não aceitei ter tirado oito, eu queria ter tirado dez,** minha mãe ficou muito brava comigo por uma nota oito seria uma nota boa. Sou muito esforçada eu gosto de correr atrás, se eu faltei um dia eu vou atrás do professor se ele passou alguma coisa o que senhor passou eu preciso fazer alguma coisa, então eu sempre fui muito esforçada nessa questão de nota.

As vezes a gente sabe que muitas pessoas não vão ter responsabilidade de fazer os trabalhos como a gente, então eu e minha amiga acabamos pegando as coisas para fazer nos trabalhos em grupo. Querendo ou não, quanto mais você vai lendo e escrevendo, você vai evoluindo essa questão de usar: porém, entretanto. Isso deixa o trabalho mais enriquecido e aí tem alguns que não tem ainda essa coisa, e acaba ficando para a gente que deixa o trabalho mais enriquecido mais bonito, aí a gente faz

e divide para eles estudarem. Na tarefa individual, tem muitas que são individuais, a gente também rala bastante para fazer.

Podemos observar que a experiência escolar, composta de todo tipo de atividades escolares, é responsável pela constituição da identidade. Dessa forma, podemos verificar que as experiências constroem identidades (ABRANTES, 2003).

3.7 Estudante em Curso: Paulo

“Uma Reviravolta”

Diário de Campo

O interesse em entrevistar o estudante Paulo se deu porque sua trajetória escolar chamou a atenção. De início observávamos sua capacidade comunicativa e bom desempenho escolar, porém o estudante havia se envolvido em embates com professores de viés filosófico-religioso, uma vez que o estudante é evangélico e não concordava com algumas opiniões contrárias às suas visões.

No decorrer de sua passagem na instituição, gradativamente Paulo tornou-se mais amigável, passou a interagir mais com outros estudantes, professores e funcionários. Imaginávamos que algo havia acontecido para essa transformação.

Logo no início de sua entrevista, perguntei a Paulo como ele resumiria sua passagem no ensino médio integrado do IFMS/Coxim e ele afirmou que seria algo relacionado a uma reviravolta, a qual eu ansiava por conhecer.

Durante a entrevista Paulo demonstrou toda a sua capacidade comunicativa, ao responder às questões e dialogar de uma forma interessante e proveitosa.

A Entrevista

Para compreendermos a referida reviravolta por que passa Paulo durante sua trajetória escolar, vejamos como ele aponta seus dois primeiros anos na instituição, ou seja, seu primeiro contato com o ensino médio integrado do IFMS/Coxim:

Acho que se minha passagem aqui fosse um livro, **seria alguma coisa relacionada à reviravolta. Eu entrei no IF com a mente muito fechada**, porque sempre fui criado na igreja, desde que nasci, em um berço evangélico. Então entrei no IF, nunca tinha estudado em uma instituição federal, sempre foi em escola particular, no 9º ano que fui para escola pública, e tudo era dentro da minha realidade do meu contexto, religiosamente somente falando, e **quando entrei no IF vi pessoas com opções diferentes da minha, com pensamentos diferentes do meu, eu tive meio que um receio de aceitar isso. Quando eu entrei no IF eu era um pouco meio que**

preconceituoso, e isso me prejudicou muito no IF nos dois primeiros anos: 2014 e 2015. Foram dois anos muito difíceis para mim, 2015 principalmente quando **cheguei a brigar com vários professores, e ser taxado como uma pessoa muito odiada aqui no IF.**

A reviravolta na vida estudantil de Paulo ocorreu quando ele começou a fazer parte de um projeto de teatro oferecido na instituição. Segundo ele, dois fatores contribuíram para essa brusca mudança de ponto de vista e sobre a constituição de amizades com pessoas as quais inicialmente ele não tinha relação afetiva:

Em 2016 quando o professor de matemática fez um **projeto de um grupo de teatro, eu entrei e comecei a ver as coisas sob um ângulo diferente, comecei a mudar muito meu ponto de vista, e hoje, graças a Deus, estou encerrando no IF, como uma pessoa totalmente transformada da que entrei.**

O projeto de teatro foi causador dessa reviravolta **porque através dele eu pude fazer algumas novas amizades, dentre elas, algumas pessoas que eu não gostava, pessoas que antigamente eu discriminava**, essas amizades levaram a outras amizades, e depois de um tempo eu **me vi incluído em um grupo de amigos que, se em 2014, me falassem que eu estaria daqui dois anos incluído, eu teria negado.** Acho que o teatro foi um grande divisor de águas.

Atualmente Paulo é um dos principais integrantes desse grupo de teatro, o qual disputou prêmios estaduais e é reconhecido internamente na instituição. Essa realidade nos aproxima da discussão sobre o protagonismo juvenil (CASTRO, 2008) do jovem no ensino médio. É visível que a iniciativa dos professores do grupo de teatro foi fundamental para que Paulo desenvolvesse maior protagonismo.

Além do grupo de teatro, Paulo também participa na instituição da prática esportiva. Sua relação com a escola foi fortalecida por esses dois contextos, tanto é que chama a atenção o fato de ter ficado na instituição um ano a mais para poder participar de um concurso do grupo de teatro e dos jogos internos do IFMS:

Depois de 2016 aproveitei cada minuto, tanto é que fiquei um ano a mais para aproveitar mais duas viagens: para os jogos internos e para o concurso de teatro, justamente porque eu acho a fase do ensino médio muito mágica, pois te proporciona possibilidades que você não teria se tivesse parado de estudar no ensino fundamental, ou tivesse ido direto para um ambiente de trabalho.

Sposito e Galvão (2004) falam de uma relação estratégica com a escola, porém parece que Paulo estabelece uma relação estratégica às avessas daquela apresentada pelas pesquisadoras. Para elas, os estudantes tendem a fazer o mínimo para se manterem na escola. Paulo, por sua vez, estabeleceu uma relação estratégica na qual quis continuar na escola, ou seja, fez mais do que lhe foi solicitado, isso porque essas atividades lhe eram prazerosas.

Ao que tudo indica, devido às experiências com o teatro e os esportes, Paulo aponta que seriam necessárias iniciativas de ensino mais diversificadas no IF:

Eu colocaria no ensino médio aqui do IF **mais oficinas, música, teatro, dança e mais alguns esportes, eu acredito que temos poucas horas aulas de educação física para tantos esportes**. Aqui no IF não tem muito isso, só tem se algum professor encaminhar algum projeto, então se for aprovado temos alguma coisa, mas se não, ficamos só com o curso integrado mesmo.

Conforme Paulo mesmo aponta, sua narrativa nos conduz a reconhecer que sua passagem no ensino médio integrado da instituição foi marcada por uma reviravolta. Importante destacar que mudanças, como a ocorrida com Paulo, só são possíveis quando os jovens têm a oportunidade de serem protagonistas no espaço escolar; também quando suas habilidades e conhecimentos são reconhecidos e fortalecidos.

3.8 Estudante em Curso: Flávio

“Tenho facilidade de pegar as coisas muito fácil”

Diário de Campo

O interesse em entrevistar Flávio ocorreu devido um diagnóstico de Altas Habilidades. Tínhamos curiosidade em conhecer como esse diagnóstico influenciava a experiência escolar do jovem.

Durante a entrevista podemos observar um jovem com boa capacidade para se comunicar, mas que em contraponto se considera introvertido, ou como ele mesmo expressou, não é uma pessoa de fazer muitas amizades.

Verificamos durante sua entrevista que ele é, assim como a maioria dos estudantes da instituição, de família pobre. Em contrapartida, sua relação com o saber (CHARLOT, 2014) é bastante positiva, pois quase sempre se referiu aos projetos e pesquisas com orgulho e satisfação.

Além do assunto de interesse inicial referente ao diagnóstico de Altas Habilidades, sua entrevista nos permitiu analisar evidências dos pressupostos do ensino médio integrado, no que se refere à formação humana integral.

A Entrevista

Por ter sido um dos motivos de entrevistá-lo, abordamos durante a entrevista o diagnóstico de Altas Habilidades que ele havia recebido, o qual tinha chegado ao conhecimento da equipe de assessoria pedagógica e aos professores. Vejamos sua opinião sobre esse tema:

Diagnosticaram esse quadro na escola estadual que estudava, ainda no quinto ano. **Eles fizeram uma série de testes para confirmarem isso** mesmo, eu fiz, e **inclusive os meus colegas de projetos aqui no IF também foram diagnosticados**. Eles me diagnosticaram, e eu fiquei surpreso, porque **eu não me sinto diferente, só tenho facilidade de pegar as coisas muito fáceis**, mas assim como todos, cometo erros bobos também.

Podemos analisar que Flávio não parece se importar muito com o diagnóstico de Altas Habilidades e inclusive duvida do diagnóstico, pois colegas de projetos no IF apresentam o mesmo laudo. Para a temática de nosso trabalho, importa pensar sobre os efeitos de um diagnóstico como esse na experiência escolar do estudante, uma vez que tal veredito pode levar a diferentes interpretações de professores, colegas e dele próprio.

Flávio fala com orgulho dos projetos de pesquisa dos quais participa e esse foi o tema central durante boa parte da entrevista. Por ter um bom desempenho acadêmico, o jovem foi convidado pelo professor de matemática para desenvolver projetos de pesquisa. Nesse ponto, chama-nos atenção a relação entre os projetos e problemas reais enfrentados pela comunidade:

O projeto de pesquisa com o professor de matemática era uma reformulação da dissertação dele. A questão da pesquisa **era onde poderiam ser colocados pontos de ônibus aqui em Coxim, para que os alunos não precisassem mais de 200 ou 400 metros**, não estou lembrando agora, **para chegar ao ponto de ônibus**. Isso faria com que os alunos **não andassem tanto para pegar o ônibus**. No outro ano começamos a pensar outro projeto: **estávamos pensando, eu e minha amiga, em criar um sistema para aprimorar a emergência pública de Coxim**, que são os serviços básicos como SAMU, Polícia, Bombeiros, **um projeto que fosse mais rápido e mais prático o atendimento, isso através de um aplicativo**.

Essa narrativa demonstra como os projetos em que o jovem está incluído estão relacionados a problemas comunitários. Dentro desse contexto, podemos visualizar a efetivação de algumas temáticas, como aquilo que é preconizado quanto ao conceito de protagonismo juvenil, ou seja, a capacidade dos jovens de “participar e influir no curso dos acontecimentos, exercendo um papel decisivo e transformador no cenário da vida social [de modo a] não ser indiferente em relação aos problemas de nosso tempo” (AZEVEDO; SILVA; MEDEIROS, 2015, p. 83).

Também podemos visualizar nessa fala, a existência de um dos pressupostos do ensino médio integrado: a pesquisa como princípio metodológico. Esse pressuposto, estabelecido no

Documento Base da Educação Profissional e Tecnológica, enfatiza a pesquisa como um tipo de olhar sobre o mundo, orientado para a busca de soluções para os problemas cotidianos (BRASIL, 2013).

Ainda quanto ao tema central de sua narrativa, os projetos de pesquisa, Flávio nos conta que um deles teve como resultado uma classificação para a Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE). Tratava-se de uma pesquisa sobre o custo benefício da compra de aviões da Força Aérea Brasileira. Nesse fragmento, o jovem nos conta mais sobre essa experiência:

Tínhamos um projeto que tratava do problema da compra de aviões pela Força Aérea Brasileira. Era assim, tínhamos que ver algumas opções de aviões e precisávamos quais os melhores aviões para comprar, aqueles que dariam mais lucro. Então nós fizemos os exercícios, formulamos e apresentamos. Quanto ao resultado, nós ganhamos como melhor projeto na área e segundo lugar no geral, na FECITEX. Com isso, **ganhamos uma credencial para a FEBRACE.** O problema era que **não tínhamos condições para bancar a viagem**, então pensamos de ver com o IF, e o IF forneceu uma parte mas não cobriram tudo, **fomos atrás de patrocínio, os professores ajudaram, e só então conseguimos dinheiro para viajar.** Então fomos de avião, o que foi bem interessante porque **nosso projeto era sobre aviões e eu nunca tinha voado em um.**

Nesse ponto chama-nos a atenção o fato de que, assim como o jovem Renato, Flávio também precisou do auxílio de “patrocínios”, como ele mesmo disse, para poder ir até a FEBRACE naquele ano. Em compensação, foi impactante ouvir o relato de jovem, quando ele se refere à possibilidade de desenvolver um projeto sobre aviões, e poder também viajar em um pela primeira vez. Acreditamos que experiências como essas levam ao protagonismo juvenil apontado por Castro (2008).

Outra característica da narrativa de Flávio nos chamou a atenção. Em alguns momentos da entrevista ele baseia sua fala numa ideia central: é necessário que os conteúdos e o processo de ensino-aprendizagem partam das experiências, e do consequente interesse do próprio estudante. Vejamos:

Há algumas iniciativas que podem integrar mais o jovem. Há os minicursos, por exemplo, que acontecem em algumas Semanas de Ciência e Tecnologia ou na Semana do Meio Ambiente. Esses minicursos interessam as pessoas porque tem muito estudantes que dão minicurso, **o estudante faz aquilo que interessa a ele e aos outros.** Você vê propostas do curso Técnico em Informática, Alimentos, ou do superior em Engenharia de Pesca, que ajudam as pessoas.

Se eu fosse um governante **eu deixaria algumas matérias para o aluno escolher o que ele quer cursar.** Talvez a pessoa acha que não é muito a área dela, e então eu deixaria como um extra, você faz se você quiser. Às vezes a pessoa não tem aquela identificação com a matéria, comigo não acontece muito isso, mas conheço muitas pessoas que tem isso aí. Sendo assim, **eu deixaria algumas matérias que não seja tão essenciais como opcionais seria bem interessante para pessoa.** Por exemplo: **eu quero aprender Química, mas não me interessa muito por História, deixa História pra lá e vamos aprender Química,** então a pessoa faz só as matérias muito

essenciais, como Matemática e Língua Portuguesa, enfim, seria uma ideia que colocaria no ensino médio.

Esses pontos da narrativa de Flávio nos intrigaram porque por um lado ele aponta a necessidade de relação entre as experiências e interesses do jovem e os conteúdos/disciplinas escolares. Essa necessidade de diálogo tem sido apontada por pesquisadores da educação, tais como Freire (1987) e Reis (2012). Em contrapartida, quando ele diz “eu quero aprender Química, mas não me interesso por História, deixa História para lá e vamos aprender Química”, vemos um afastamento da sua fala das bases da formação humana integral. Sentimos nesse ponto que Flávio relaciona as disciplinas quase que a produtos, os quais podem ou não ser consumidos.

O conjunto de sua entrevista permite observar como sua narrativa se aproxima dos pressupostos da formação humana integral, base do ensino médio integrado, em alguns momentos, e se afasta em outros, quando, por exemplo, considera a possibilidade de descarte de disciplinas. Observar esse movimento na narrativa do jovem, assim como já apontamos em outro momento nesse trabalho, nos faz pensar que não só estudantes, mas também professores e técnicos administrativos que trabalham no ensino médio integrado podem não ter clareza acerca das características diferenciadoras presentes no conceito de formação humana integral.

3.9 Estudante em Curso: Otávio

“Eu assumi muitas responsabilidades na igreja e no IF”

Diário de Campo

A razão de entrevistar o estudante Otávio foi por ver seu protagonismo na instituição, dada a sua disposição para participar de diversas atividades. Durante a entrevista, em contrapartida, verificamos o relato do estudante sobre sentimentos de ansiedade.

Devido ao perfil comunicativo, sua entrevista aludiu a vários temas e talvez seja a narrativa em que mais foi difícil estabelecer o tom vital. Escolhemos o tom vital “eu assumi muitas responsabilidades na igreja e no IF” por representar a grande quantidade de atividades a que Otávio se propõe, e como afirmamos, o levam a sentimentos de ansiedade e perfeccionismo, segundo suas próprias palavras.

A entrevista

Para entendermos a participação ativa de Otávio em seus ambientes sociais, podemos nos embasar em sua própria fala ao dizer que “assumi muitas responsabilidades”. No seguinte excerto ele demonstra suas atividades na IF em geral, no grêmio estudantil e ainda na igreja:

Eu assumi muitas responsabilidades na igreja e no IF e ainda eu estou assumindo mais coisas ainda. **Na igreja eu sou coordenador de setor de coroinhas na minha capela, também trabalho com a liturgia na igreja.** Sempre que tem festa eu tenho que me planejar muito antes, para ver se tudo ia vai certo tudo o que precisava. **Dentro da escola as próprias matérias, aulas, provas e seminários. Tem também aqueles trabalhos com prazo muito grande, que tem dois meses para entregar, e eu já começo a fazer, assim que ele entrega, porque eu já sei que depois vou ter outras coisas para me preocupar.** Agora eu estou organizando a questão do grêmio junto com meu colega. Montamos uma chapa e vamos apresentar quinta, e dentro da chapa surgiram muitas obrigações, porque a agente tem um monte de ideias e propostas: nós pensamos em abordar cada mês um tema diferente, por exemplo, no setembro amarelo a valorização da vida, tem o outubro rosa, o novembro azul. Também **pensamos em fornecer mais eventos para melhorar a interação das pessoas aqui no campus,** e também convidar pessoas de fora para cá, para que vejam o IF não é só estudo, **também tem diversão.**

Assim como as entrevistas de Roberta e Renato, a narrativa de Otávio evidencia uma grande quantidade de atividades, nas quais o estudante se envolve. Isso por si só é positivo, não fossem as sensações de ansiedade e perfeccionismo, às quais o jovem se refere em alguns momentos de sua fala:

Eu acho que essa questão da ansiedade é minha, mas meu pai fala que eu tenho muita coisa para fazer, ele diz: você tem que se desocupar mais um pouco, você se preocupa muito com as outras coisas e não se preocupa com você.

Tem dias que eu vou deitar meia-noite eu não consigo dormir, eu levanto e fico pensando no que eu tenho que fazer, já que eu não consigo dormir, eu fico pensando no que eu tenho que fazer, **então eu acabo indo dormir umas 4 horas da manhã, 3 horas da manhã,** mais ou menos isso.

Sou crítico, gosto das coisas certas, por exemplo, no quesito de pontualidade eu me cobro muito, para mim é coisa fundamental pontualidade, quando eu marco alguma coisa, se a pessoa atrasa, eu acabo falando que eu não gostei.

Eu tenho muito perfeccionismo, tem que ser tudo certo, tudo correto, tudo aplicado, tudo exemplificado, tem que ser tudo padrão.

Não sei se esse perfeccionismo é meu ou é devido ao IF, porque para mim têm que ser todas as coisas certas, as atividades, provas, o meu perfil como estudante também deve ser uma coisa exemplar, **eu não quero ser reconhecido pelo IF como aluno desistente, ou como aluno que pegou DP,** então eu me cobro muito, **me esforço ao máximo,** para sair daqui como um bom estudante.

O conjunto da fala do jovem Otávio se aproxima de um quadro de “adultização”, ou seja, um processo por meio do qual se verifica na fala dos jovens entrevistados conteúdos que quase sempre valorizam o amadurecimento (Penatieri; Rodrigues, 2012).

Dentro do quadro de ansiedade e perfeccionismo apresentado por Otávio, vemos que ele luta contra o sobrepeso. Ele descreve essa situação nos seguintes excertos:

Quando eu **fico em casa sem fazer nada eu acabo fazendo umas coisas muito aleatórias**, por exemplo, eu como muito acabo **descontando na comida**. **Eu comecei a fazer uma dieta diferente** e não senti fome, porque aquelas dietas que a gente faz que acha que está certa acabava sentindo muita fome, depois que eu via que não aguentava mais acabava exagerando em tudo aquilo que eu tinha poupado antes, aí eu **comecei a emagrecer nas primeiras semanas** cinco quilos, depois três, **depois parou e eu comecei a engordar**, porque eu estressava muito e acabava que comia bastante. Agora com essa dieta, na última semana eu acabei emagrecendo cinco quilos.

Esses excertos demonstram obviamente uma preocupação do jovem com sua imagem, e também nos permitem hipoteticamente dialogar com os resultados da pesquisa de Reis (2012), quando verificou, após ouvir os jovens, que os estudantes gastam muita energia tentando se enquadrar nos grupos sociais intraescolares.

Os aspectos da educação integrada são observadas em dois momentos na narrativa de Otávio:

Em termos de futuro, fazer ensino médio no Instituto Federal é uma coisa que pesa muito. Por exemplo, houve um estudante daqui [se referindo a Renato] que foi para Londres apresentar trabalho e houve também os estudantes que produziram um projeto dos benefícios do cabelo de milho. **Eu sempre observei esses estudantes que viajaram para fora representando o IF. Eu vejo que isso é possível, porque aqui não é uma coisa formulada você tem que fazer isso, a gente pode escolher o que estudar. Além de fazer o que tem que fazer, podemos escolher fazer outras coisas.** Eu sempre me destaquei em informática **eu gosto das matérias porque é uma coisa que facilita a vida**, por exemplo, a matéria de banco de dados: **como eu ia pensar que tudo que eu quisesse fazer dentro de um restaurante que eu abrisse eu poderia utilizar esses conhecimentos. Eu poderia colocar todos os meus pratos no banco de dados**, com valor, tudo bonito, e fazer uma venda para um cliente no computador, **ou fazer um algoritmo para calcular o preço de tudo**, do total pago pelo cliente, **ou então o computador estraga, e eu mesmo vou lá e consigo consertar, formatar, ou desmontar e ver o que não está funcionando.**

Nessa fala ele faz referência a dois pressupostos do ensino médio integrado. No primeiro trecho, quando o jovem se refere à questão de que dentro do IF o estudante pode escolher o que estudar, ele se refere aos benefícios da pesquisa como princípio pedagógico (BRASIL, 2013). Também podemos perceber, no segundo trecho, que o estudante remete às aplicações práticas do conhecimento no cotidiano, o que faz parecer que ele, embora não diga diretamente com as próprias palavras, alude ao princípio do trabalho como princípio educativo, ou seja, o pressuposto de que trabalho e conhecimento são indissociáveis, uma vez que o conhecimento é apenas uma forma de sistematização das formas de transformação da natureza e das construções sociais e culturais imbricadas em processos de trabalho (RAMOS, 2017).

Além dos pressupostos da formação humana integral, a fala de Otávio evidencia como os casos dos estudantes os quais se destacam em eventos científicos, ainda que por meio de informações orais, entre os discentes, podem influenciar os alunos em curso. É importante frisar

que essa questão de alguns discentes servirem de exemplos positivos a outros pode ser avaliada sob dois aspectos, quais sejam: a) os alunos que vivenciam experiências de sucesso podem estimular os outros a fazerem o mesmo; b) a ênfase no sucesso de alguns pode servir de desestímulo aos outros estudantes que não têm bom desempenho acadêmico e relacional.

Quanto aos projetos de vida futuros, dentre as possibilidades vislumbradas, o jovem também descreve, assim como Marcos, o desejo de, entre outras possibilidades, ingressar na carreira militar. Otávio também é filho de militar e vê no batalhão do exército uma possibilidade de iniciação profissional:

Quero terminar todo meu estudo depois começar a trabalhar, acho que vou ficar na informática, mas **como meu pai é militar eu sempre tive vontade de entrar no militarismo**, servir o exército, mas hoje vejo que pode ser mais vantagem **ser oficial da polícia militar**, isso seria uma coisa interessante. Outra possibilidade também é que meu pai estava comentando que tem colega dele **que trabalha no Fórum como Técnico em Informática, pode ser uma coisa legal também**, tudo depende do que vai me favorecer mais.

O desejo de Otávio em servir o exército reafirma e fortalece a hipótese de que a carreira militar se configure para alguns jovens do município como uma possibilidade viável dentro do quadro de desemprego e precarização do trabalho juvenil.

A entrevista e os sentidos atribuídos por Otávio às suas experiências escolares nos aproximam de algumas temáticas que podem auxiliar na compreensão de determinadas realidades sociais juvenis, a saber: a ansiedade e o perfeccionismo exacerbado no período da juventude; a preocupação juvenil com a imagem e a aceitação dos grupos escolares; a constatação de que o ensino médio integrado pode levar à satisfação do estudante, mediante a utilização da pesquisa como princípio pedagógico e trabalho como princípio educativo; a influência dos estudantes exitosos com relação aos outros jovens, além da possibilidade de se entrever projetos de vida atrelados às influências familiares e escolares.

3.10 Estudante em Curso: Maria

“Eu vivo uma juventude mais ou menos”

Diário de Campo

A frase representante do tom vital foi escolhida porque representa a “meia juventude”, segundo a própria Maria, devido a sua conjuntura. Assim como a estudante, muitos jovens não podem viver plenamente a moratória juvenil, ou seja, uma possível condição juvenil, na qual haveria a possibilidade de uma “separação relativa dos jovens do mundo adulto e público para

o aprendizado de hábitos e valores básicos, que os predisponham a assumir papéis sociais requeridos pela sociedade quando se tornarem adultos” (GROPPO, 2017, n. p.).

Maria foi uma estudante atípica naquele IF, porque passou pela gravidez aos 15 anos, enquanto frequentava o ensino médio integrado. Pudemos observar na sua fala como foi vivenciar essa experiência, desde a surpresa com a gravidez inesperada, o período de gestação ainda frequentando as aulas, o afastamento em termos de regime domiciliar²² para dar à luz e seu retorno posterior. Na data atual, Maria concluiu o curso.

Não bastassem as dificuldades da gravidez, Maria ainda passou pela não aceitação dessa condição por parte do pai, bem como a finalização do namoro com o pai da criança. Segundo ela, atualmente a situação é diferente: seu pai aceita o neto e ela recomeçou o relacionamento com o pai de seu filho. Mediante as dificuldades com o aluguel, o casal voltou para a casa dos pais e busca a oportunidade de financiar a casa própria. Aliás, na narrativa de Maria, a mãe apareceu como o grande esteio familiar para lidar com a surpresa da gravidez na adolescência.

Chamava a atenção em Maria, sua firmeza na opinião de não desistir do curso de ensino médio. Durante o regime domiciliar entregou suas atividades corretamente e dentro prazo e em linhas gerais, a jovem sempre foi dedicada e teve bom desempenho escolar.

A entrevista de Maria foi aquela que mais me aproximou da temática que aborda a conjuntura econômica e social dos jovens na atualidade. Durante sua narrativa podemos perceber as determinações sociais e as dificuldades que a estudante enfrentou.

A Entrevista

Analisar a trajetória de Maria é proveitoso porque podemos observar como a gravidez e sua origem social e econômica influenciam na sua história. Maria viu seu mundo mudar drasticamente quando descobriu a gravidez, a qual não foi bem recebida nem aceita pelo seu pai. O relacionamento com namorado se desfez após a notícia da gravidez. Em contrapartida, o sofrimento da jovem foi minimizado pelo apoio da mãe e, também segundo ela, de professores e colegas, conforme alguns trechos demonstram:

Se minha passagem aqui fosse um livro, eu acredito que a principal história seria **o momento em que descobri que estava grávida e os professores e colegas me ajudaram**. Todo mundo me ajudou.
Nós consideramos os professores aqui como amigos mesmo, e os colegas também são muito importantes. **Se não fosse as amigas, eu acho que teria desistido de**

²² Regime domiciliar é o nome dado na instituição, ao afastamento de estudantes, principalmente por conta da apresentação de atestados médicos por meio de regulamentos. Em resumo, o estudante em Regime Domiciliar recebe suas atividades e provas em casa, seja encaminhada por pessoas da família pessoalmente, seja por e-mail.

tudo, porque você vir todo dia, ficar aqui, as vezes ficar o dia inteiro, e não ter como você ir embora, por causa das DPs e dos trabalhos é muito difícil. Ainda bem que **um vai dando força para o outro, dizendo: você não vai desistir não!** Isso ajuda muito.

Face às dificuldades econômicas, a narrativa de Maria também demonstra a importância para ela do recebimento dos auxílios alimentação, permanência e TCC, os quais ela chama de bolsa:

Eu venho recebendo bolsa por 2 anos e meio, atualmente recebo 250 reais, **também recebo o auxílio TCC**, porque a gente tinha de comprar muita coisa, porque é sorvete, tinha que comprar muito leite, e é sem lactose, é ainda mais caro. O valor do auxílio TCC é 150 reais para cada um, em uma parcela só, para ajudar durante a pesquisa do TCC.

Além dos auxílios, outra forma de sustento da jovem é um trabalho esporádico que desenvolve em um supermercado, no qual trabalha também seu esposo:

Eu já trabalho, mas é esporádico, as vezes sábado, domingo, eles me chamam. Eu trabalho em um mercado, dia de domingo, feriado, eles me chamam para ficar no caixa, e **eles pagam 50 reais. Quando é natal a gente trabalha no outro dia, e então eles pagam a mais. A patroa queria me contratar, mas como eu estudo, ela está esperando para eu entrar.** Meu marido trabalha nesse mercado, e ele arrumou para eu trabalhar lá.

Quando Maria diz que a patroa queria contratá-la, mas se torna impossível por ser estudante, esse trecho demonstra como, dentro de um contexto que empurra Maria para a necessidade de subsistência, o estudo passa a ser um “empecilho” para a sua sobrevivência e de sua família.

A realidade de Maria também é evidenciada quando observamos que os sonhos de cursos superiores passam a ser cerceados, por sua realidade atual: adolescente pobre, nas funções de mãe e esposa, e com uma inserção no mercado de trabalho ainda muito frágil. Em sua narrativa, ela descreve somente opções de curso superior restritas a cursos disponíveis no município:

Até o semestre passado eu estava pensando em **fazer faculdade de Tecnólogo em Alimentos**, mas pensei: já estou cansada do IF, principalmente por causa do ônibus, por que de noite ainda tem, mas você tem que ir até um ponto da cidade para poder pegar o ônibus, e na volta a mesma coisa. Então pensei em fazer faculdade na UNOPAR, pois ali tem **Gastronomia e Nutrição**. Eu gosto bastante de cozinhar e de inventar.

Podemos observar também que, além das dificuldades sociais e econômicas, o ensino médio integrado em Alimentos influenciou positivamente sua opção por um curso superior, uma vez que os cursos pretendidos se relacionam com a área de Alimentos.

Uma vez apontadas algumas das principais características da trajetória de Maria, vejamos alguns dos sentidos atribuídos ao ensino médio integrado do IFMS/Coxim. Quando perguntamos o que, para ela, é ensino médio integrado, sua definição acaba por pontuar os aspectos concretos e pragmáticos da instituição:

Eu não sei definir o que é ensino médio integrado, mas **as matérias são bem mais numerosas, e também tem matérias que tem aqui e que não tem no ensino médio normal**. E o tempo de aula também é diferente, porque **tem vários modos de ajudar a gente, como os plantões**, lá no ensino médio comum eles não tem. Os plantões são bons, porque se o estudante não aprendeu, ele tem horário marcado com o professor. Infelizmente eu não consegui participar muito dos plantões depois que tive meu filho. E também como eu moro longe, não tem ônibus para vir a tarde.

No que diz respeito às avaliações, a jovem as aponta como bastante diferentes da escola de ensino fundamental:

Existe muita diferença entre a avaliação da escola fundamental que estudei e o IF. **Na escola fundamental**, se você precisa de 2 pontos, **eles vão lá e te “empurram mesmo”**, vão te passando mesmo sem ter aprendido. **Aqui no IF não tem isso, você aprende ou aprende**. Só que aqui **chega ao ponto de ter aquela coisa de não aprovar por um décimo**. Hoje mesmo tivemos prova e teve uma menina fazendo prova que ficou por um décimo. É uma minoria de professores que fazem isso, mas existe.

Essa narrativa de Maria denota detalhes que nos trazem subsídios para melhor compreender o processo de desistência de estudantes. É inegável o quanto se torna desestimulante para um estudante não ser aprovado por um décimo. Logo, não podemos deixar de considerar esse procedimento dentro de possíveis determinantes para a desistência de estudantes.

Outro aspecto importante dessa narrativa reside na discussão entre a vida escolar pregressa do estudante. A passagem por um ensino fundamental “fraco” é muitas vezes apontada pelo discurso de professores e da própria instituição como responsável pela não adaptação do estudante. Resulta dessa verificação inclusive a proposta de cursos de nivelamento em matemática e língua portuguesa, os quais são ofertados a alguns estudantes, embasados em uma prova que aponta o nível de aprendizagem prévia dos estudantes. Dessa discussão podemos depreender: mesmo que o nível da educação fundamental tenha sido baixo, ele não pode ser utilizado como meio de a instituição se eximir da responsabilidade sobre o êxito ou o fracasso dos estudantes.

Ainda em relação aos sentidos atribuídos por Maria à sua trajetória no ensino médio integrado da instituição, ela lista vários aspectos positivos do IF:

Os pontos positivos do IF são vários: temos **os plantões, professores qualificados** disponíveis para nos atender, além de **não ter aquela aula só no quadro**, temos **laboratórios**, e a **biblioteca** com vários livros bons.

Ainda quanto aos pontos positivos, Maria aponta o fato de produzir um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC ainda no ensino médio com um importante diferencial do ensino médio integrado do IFMS/Coxim:

A importância para a gente aprender e se especializar para a faculdade, ainda mais aqui que a gente já **aprende o TCC e fica mais experiente para a faculdade**. Acho inclusive que o **TCC deveria ser implantado em todas as escolas de ensino médio**, porque a gente aprende um pouco o que a gente tem que fazer na universidade.

Em tempos de luta por uma educação gratuita e de qualidade, a narrativa de Maria sobre os pontos positivos da instituição, sem negar os aspectos negativos, demonstra como, embora tenha enfrentado tantas dificuldades durante a trajetória, a jovem pode se beneficiar, em certa medida, de uma boa estrutura física e de ensino.

3.11 Estudante em Curso: Renato

“Eu tive o sonho de viajar para fora com um projeto científico”.

Diário de Campo

Renato foi o último estudante a ser entrevistado. O interesse em entrevistar o jovem se deu devido à curiosidade de descobrir mais a respeito da experiência dele no mundo dos eventos científicos. O estudante participou do London International Youth Science Forum (LIYSF) em Londres, o qual é um evento para jovens cientistas reconhecido internacionalmente.

Havíamos acompanhado um pouco à distância a alegria e a luta de Renato para poder participar do evento e por meio da entrevista conseguimos conhecer mais a respeito da viagem realizada pelo jovem.

Renato recebeu bem o convite para conceder seus relatos, vislumbrando ser uma oportunidade de falar e registrar informações sobre seu projeto e sua viagem. O encontro ocorreu na própria instituição e o estudante demonstrou bastante comunicabilidade. A entrevista decorreu na forma de um bate-papo bem fluido, uma vez que o jovem pareceu estar bem à vontade.

A Entrevista

Enquanto tema central da fala de Renato, a participação em eventos científicos foi descrita pelo estudante através de alguns vieses. O primeiro apresentado é o da relação entre a competição e a colaboração/amizade existente nas feiras científicas:

Muita gente pensa: feira científica é competição, **o fórum não é só uma competição**, e isso mudou muito a minha cabeça porque a gente vai numa feira, até dentro do Instituto Federal já vi isso, com o intuito de ganhar, vencer, mas eles não olham o outro lado disso tudo. **Se na hora da premiação eles perdem, dizem: perdi todo o trabalho que eu fiz. Eu não vejo por esse lado, por que o fórum de Londres me mostrou isso, nem tudo em uma feira, em um fórum é com a intenção de ganhar**, mas sim com a intenção de conhecer coisas novas, de ter novos conhecimentos. Lá nós tivemos, todo dia, palestras, de manhã, à tarde, à noite, outros dias íamos para visitas culturais, então assim, um outro lado da moeda da feira, é o conhecimento.

Em contrapartida, o jovem reconhece que anteriormente à visão das feiras como forma de conhecimento, ele também conheceu derrotas nos eventos internos do IFMS:

Eu tive uma experiência em 2017, **quando eu perdi, dentro do IF, com um projeto que estava sendo falado muito bem, não aguentei, desabei de chorar, fiquei mal** porque eu fiz tudo aquilo, em ano inteiro estudando, fazendo o projeto com carinho, para chegar lá no final da feira e perder, aquilo acabou comigo.

Outro aspecto apresentado por Renato vai além da experiência da feira internacional. Trata-se dos percalços para conseguir chegar até a feira. O jovem contou que o convite para essa feira internacional veio sozinho e cabia a ele arcar com os custos:

Eu tive o convite para ir para a Inglaterra em Londres, porém no convite só estava lá escrito: você está sendo convidado. Então entrei no site, verifiquei os dados, e a questão era: **você recebeu o convite, mas não tem nada pago, você vai se você quiser**. O convite assim, você tinha que ir e pagar 15000 reais, então assim, de onde que o estudante vai conseguir tirar 15000 reais?

Renato relatou que recorreu a várias pessoas e instituições para obter o dinheiro necessário para o custeio da viagem e recebeu a negativa de praticamente todos. Em doações externas ele recebeu 3000 reais. O restante foi arcado por sua família e segundo ele:

Sendo bem sincero eu corri atrás, **fui atrás de todos os recursos possíveis**. Fui atrás **da instituição** mesmo, que não tinha recurso para isso, eu fui atrás de **governo do município**, que não teve recurso para isso, eles até disseram que era uma coisa desnecessária. Então eu fui atrás de Campo Grande, da **Câmara dos Deputados**, não me deram ouvidos, falaram que não poderiam me ajudar porque era uma época eleitoral em 2018.

A história oral tem a possibilidade de contar essas histórias que não aparecem em outros relatos, ou como afirma Alberti (2004, p. 16), a história oral “privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”. Essas micro histórias podem mostrar como funciona a modalidade de ensino e os Institutos Federais através de lentes e lógicas diferentes. A histórias de dificuldade de Renato, assim como do estudante Flávio, mostram claramente uma história não contada: os percalços dos estudantes para poderem frequentar as feiras científicas.

Destacamos que, dentre essas histórias não contadas, existem outras. Em dois momentos de sua narrativa, Renato aponta características de sua rotina diária e também seus desafios para chegar até o IFMS:

Eu estudo de manhã, estudo a tarde, trabalho a noite, até meia noite ajudando numa lanchonete, eu fico das 18:00 até 23:00h, fecho tudo e volto para casa, chego em casa, mais ou menos meia noite, então, sou meio louco da cabeça (risos), ainda faço uns exercícios, queria fazer academia, mas não tenho tempo, porque estudo de manhã, aí pego a tarde para fazer os exercícios da escola, então vou para casa, tomo banho, e vou para o meu serviço. No final de semana eu também trabalho no bar do balneário, quem cuida lá sou eu, ou quando eu não estou mexendo com meu pai na fazenda com os tanques de peixe.

Quando eu entrei no IF **eu acordava cinco horas da manhã na fazenda, e pegava minha moto de trilha e vinha na estrada de terra, chegava na cidade umas 6 horas, então pegava carona com outra pessoa, para poder ir até o ponto de ônibus para eu poder vir para o IF** e nem por isso eu desisti.

Os trechos demonstram momentos diferentes da rotina de Renato, pois no primeiro ele morava na fazenda e no segundo momento se estabeleceu na zona urbana, principalmente para facilitar o acesso ao IF. Igualmente esse cotidiano demonstra histórias não contadas de rotinas bem desgastantes, muito provavelmente vividas por outros estudantes, a pensar no estudante Anderson, entrevistado nesta pesquisa, o qual desistiu, devido à dificuldade de conciliar estudo e trabalho.

Mesmo com essas dificuldades, Renato, por sua vez, permaneceu na instituição. Podemos observar que nesse processo de desistência há muito do que Charlot (2014) chamou de relação com o saber, ou seja, o que faz com que jovens com dificuldades maiores permaneçam estudando e em compensação, outros estudantes estabeleçam relações mais frágeis em termos de manutenção no estudo. Isso pode estar relacionado com os sentidos que eles atribuem ao estudo.

3.12 Algumas Análises Coletivas das Narrativas

Esta seção está organizada em dois momentos. No primeiro apresentamos alguns sentidos atribuídos por um grande número de estudantes e por isso, tornou-se mais profícuo apresentá-las em conjunto. No segundo fazemos uma descrição sucinta das trajetórias e sentidos atribuídos pelos jovens estudantes, com auxílio de um quadro descritivo.

Dentre os sentidos atribuídos por uma grande quantidade de estudantes, observamos inicialmente aquele que evidencia o IFMS/Coxim como um lugar difícil, que demanda um grande esforço para se obter um desempenho satisfatório. Observemos como essa temática aparece nas narrativas dos diferentes estudantes:

Eu já vi muita gente dizendo, **eu não vou para o Instituto porque a média é 7 e na escola estadual é 6**. Isso é deixar um número atrapalhar a sua vida (Anderson).

Se eu fosse informar um amigo que queira estudar no IF, **eu diria chega lá estudando de verdade**, porque me perguntam: porque você saiu do IF? Eu falo, por causa de DP, porque eu cheguei brincando, então vou passar uma dica para você, **você quer ir pra lá? Só que não vai para brincar**, por que eu não soube aproveitar isso (Marcos).

Se tivesse alguém que quisesse vir para o IF eu perguntaria se ele queria isso mesmo, se era a vontade dele estar lá, se ele tinha vontade de estudar. **Ele tinha que ser focado, porque lá exige muito das pessoas, tem que ser bem esforçado** (Ronaldo).

O IF tem um funil que vai entrando pessoal passa o primeiro semestre, o segundo, passa um ano, ou um ano e meio, e **vai se afinilando ficando apenas a nata**, ficam as pessoas que realmente querem estudar. As pessoas que não querem estudar vão acumular dependência ou vão faltar muito nas aulas, porque o **IF começa uma turma com 40 alunos e chega ao final do curso com oito ou sete alunos** (Paulo).

O IF tem essa propaganda toda lá fora, sobre ser um lugar difícil, por ser impossível (risos). Parte dessa propaganda eu acho que seja verdade, **é uma vibe diferente**, um ritmo diferente, mas só precisa de adaptação, **tem que se adaptar logo cedo porque se deixar acumular ou de se adaptar depois ela não consegue acompanhar** depois os colegas ou os estudos. Não pode deixar as coisas para última hora e pegar uma dependência, porque vai acumulando fica mais difícil, talvez seja isso que causa dessa propaganda (Flávio).

Acredito que a gente acha o IF difícil porque não foi acostumado numa escola de ensino fundamental que puxasse muito o aluno igual a gente é puxado aqui para fazer as coisas. O ensino fundamental é mais leve não tem tanta tarefa, não tem tanta coisa (Roberta).

Muitos já me falaram que desistem por conta de dificuldade, por que o IF é muito difícil, **a maneira de notas do IF é difícil porque é por semestre, não e por bimestre**. Na escola estadual você estuda o primeiro, segundo e terceiro bimestre e no quarto você nem estuda, você no primeiro e segundo tira duas notas boas, e nos dois últimos você não precisa estudar. Aqui no IF é diferente, você tem dois semestres, e em cada semestre, você tem dois bimestres. **Então você tem que estudar os dois bimestres em cada semestre, senão você não passa, e então você pega DP**. E essa fama de DP, o pessoal fica assustado, **então acho que é mais por susto que o pessoal não fica dentro do IF** (Renato).

Podemos observar que, ainda de formas diferentes, o IF é representado como um lugar difícil. Nas reuniões pedagógicas, esse assunto é constantemente posto em evidência. Normalmente a ponderação por parte dos profissionais da instituição é a de que o ensino fundamental público tem um nível muito fraco e isso afeta o desempenho dos estudantes quando adentram o ensino médio da instituição. Convém ressaltar que não se trata de julgar se o ensino médio integrado do IFMS/Coxim é ou não difícil, mas de destacar que essa representação fez parte da atribuição de sentidos de grande parte dos estudantes, enquanto relatavam suas experiências escolares.

Relacionado ao tema do ensino médio integrado do IFMS/Coxim ser um lugar difícil, é interessante notar que a maioria dos estudantes afirma que, embora o IF apresente certo grau de dificuldade, outro grande problema, na opinião dos próprios estudantes, é falta de interesse deles ou dos seus pares:

O que falta ao jovem é que ele pode tudo, basta ele querer, só que aí que está o problema, **muitos jovens não querem muito** (Anderson).

Os professores são bons e as explicações são boas, **o problema foi eu mesmo, que não me dediquei à altura** (Ronaldo)

Eu já dei conselho para alguns estudantes não saírem, eu disse que a matéria é muito fácil, é só prestar a atenção e fazer, **é uma questão de interesse individual de cada pessoa** (Bruno).

Eu não acho que o IF seja difícil, **é o estudante que não se dedica**, se você se empenhar você consegue sim (Maria).

Os estudantes desistem e dizem que o IF é difícil, é sempre essa desculpa. Eu acho que nada é fácil, então se você quer uma coisa e tem um objetivo, você tem que correr atrás (Renato).

Essas narrativas evidenciam que o discurso de que os alunos são desinteressados é, pelos jovens, assimilado e reproduzido. Quanto a essas falas, importa reafirmar: avaliar o jovem como desinteressado e apontar esse fato como principal motivo para a ausência do êxito escolar é uma justificativa que afasta uma análise de todos os fatores explicativos acerca do surgimento de interesse nos jovens, ou melhor dizendo, os fatores que fazem com que os conteúdos façam sentido para eles (CHARLOT, 2014).

Também destacamos dentre as análises coletivas das narrativas, aquelas referentes às questões estruturais, as quais afetam a experiência escolar dos estudantes e por isso estão presentes na atribuição de sentido dos jovens. Um dos aspectos mais evidenciados nas narrativas dos estudantes diz respeito à ausência de merenda e o aspecto que se relaciona a isso: a distância da cidade, a qual impossibilita que os estudantes possam ir até as suas residências para almoçar, principalmente porque os estudantes ficam os períodos da manhã e da tarde na instituição:

Um aspecto negativo que eu poderia pontuar do IF é a distância. Chega a ser um pouquinho ingrato a gente comentar da distância, dado as grandes cidades que o IF se faz presente no estado, mas para quem mora em Coxim, mas eu estudava a umas cinco ou seis quadras da minha escola antiga era da minha casa, e hoje **percorrer uma distância de quase três quilômetros para chegar no IF era um pouco exaustivo**, porque antes eu não pilotava, e não tinha ônibus em alguns horários, então no início então foi um pouco exaustivo para mim (Paulo).

Um ponto negativo daqui seria o IF ser um ponto isolado da cidade. Talvez se ele fosse um pouco mais próximo, seria de maior acessibilidade, porque tem muita gente que vem lá de longe para cá. Não é tanto para mim porque eu não moro tão longe, moro perto, cerca de 8 km acredito, venho de ônibus. **Outra questão é que falta a merenda de graça** (Flávio).

Algumas pessoas desistem porque não tem como estudar, não tem como ir. Por exemplo, uma amiga minha morava em um lugar distante e acabou desistindo, por causa da dificuldade de vir. **O ônibus só passa uma vez no dia, de manhã, se a pessoa quiser vir a tarde não tem como [...]** A única coisa que todo mundo pergunta é a **merenda**, porque **é uma coisa que todo mundo reclama** (Maria).

As narrativas dos estudantes evidenciam um problema a ser enfrentado pela instituição. Como ofertar propostas de ensino, como os plantões docentes, em uma realidade social e financeira em que os estudantes têm dificuldades em almoçar na instituição, uma vez que não

há merenda gratuita disponível? E como atender a estudantes residentes em bairros distantes, considerando a escassa oferta de ônibus escolar por parte da prefeitura do município?

Uma vez apontadas algumas análises conjuntas das entrevistas, passemos ao segundo objetivo desta seção: fazer uma descrição sucinta das principais características das trajetórias escolares dos estudantes, bem como dos principais sentidos atribuídos à experiência escolar na instituição. Delgado (2007) afirma que a memória individual, constituída na coletividade, pode indicar caminhos para compreender as realidades sociais. A realidade social que nos propomos a conhecer é fundamentalmente complexa e diversa. Obviamente, não há como compreender totalmente a realidade social relacionada às experiências escolares no ensino médio integrado do IFMS/Coxim.

Dito isso, é necessário considerar, em contrapartida, a quantidade de temas e reflexões a que as narrativas dos estudantes podem nos levar. Para facilitar a tarefa condensamos no seguinte quadro, as principais características das trajetórias estudantis, bem como de sentidos atribuídos, a que as narrativas nos levaram:

Estudantes	Trajatórias e Sentidos Atribuídos
Estudante Desistente Anderson	<ul style="list-style-type: none"> • A dificuldades advindas da relação jovem/estudante/trabalhador. • As dificuldades com a reprovações (DPs). • Visão norteadora individualista. • Autoculpabilização sobre os fracassos.
Estudante Desistente Ronaldo	<ul style="list-style-type: none"> • As dificuldades escolares acarretadas pela timidez e introversão. • A decorrente falta de canais de comunicação para os estudantes tímidos. • A desistência e o adentramento em um curso EJA
Estudante Desistente Bruno	<ul style="list-style-type: none"> • Comparação entre o ensino médio integrado e o ensino médio da escola estadual – posicionamento de exaltação do IF. • Importância das sociabilidades no espaço da escola – os conflitos entre estudantes • Influência familiar na constituição de projetos de vida – o desejo da carreira militar.

<p>Estudante Desistente Michele</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedade exacerbada e autculpabilização como motivos para desistência. • Invisibilidade do sujeito jovem em relação ao ser estudante – a não visibilização das emoções de Michele por parte da instituição. • Importância da relação professor/aluno - problemas de relacionamento com professores. • A constituição de projetos de vida, tendo as experiências juvenis e a escola como fundamentais nesse processo.
<p>Estudante Desistente Marcos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A constituição de projetos de vida – o desejo da carreira militar. • O medo do prolongamento do curso, devido a quantidade de reprovações. • Comparação entre o ensino médio integrado e o ensino médio da escola estadual – a representação do IF como lugar mais difícil. • Importância de atividades que unam trabalho e conhecimento.
<p>Estudante em Curso Roberta</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cansaço e descontentamento com o excesso de trabalhos, deveres de casa e avaliações existentes no ensino médio integrado do IF. • Em contraponto, a escola também como espaço de sociabilidades e diversão. • Importância da relação professor/aluno – amizade construída com professores. • Excesso de autorresponsabilização e perfeccionismo, que denota visão diferente do jovem como irresponsável.
<p>Estudante em Curso Paulo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modificações comportamentais e de ponto de vista proporcionadas pela escola – a reviravolta de Paulo. • Protagonismo juvenil proporcionado pelo projeto do grupo de teatro e pela prática esportiva. • Relação estratégica às avessas – Paulo se mantém um ano a mais na

	<p>instituição devido ao seu prazer em algumas atividades.</p>
<p>Estudante em Curso Flávio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os diagnósticos médicos e suas reverberações na experiência escolar – a indiferença de Flávio quanto ao diagnóstico de Altas Habilidades. • A pesquisa como um efetivo princípio metodológico - os projetos de pesquisa como tema central da narrativa do jovem, e o orgulho proveniente desse tipo de atividade. • O desenvolvimento do protagonismo juvenil - a relação existente entre os projetos de pesquisa e problemas reais enfrentados pela comunidade • As dificuldades financeiras para participar de eventos científicos – a necessidade de cooperação financeira para poder viajar até os eventos científicos. • O apontamento da necessidade de relação entre as experiências e interesses dos jovens e os conteúdos escolares. • Apontamentos que se afastam das bases da formação humana integral – a ideia da exclusão de disciplinas com base no interesse do jovem.
<p>Estudante em Curso Otávio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A ansiedade e o perfeccionismo exacerbado no período da juventude – a “adultização”. • A preocupação juvenil com a imagem e a hipotética necessidade de aceitação junto aos grupos escolares – o desejo de Otávio de emagrecer. • A constatação de que o ensino médio integrado pode levar à satisfação do estudante, mediante a utilização da pesquisa como princípio pedagógico e trabalho como princípio educativo; • A influência dos estudantes exitosos com relação aos outros jovens – estímulo para alguns e desestímulo para outros. • O vislumbramento de projetos de vida atrelados e às influências familiares e escolares – a carreira militar como possibilidade de emprego.

<p>Estudante em Curso Maria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As dificuldades provocadas pela gravidez durante o curso – a não aceitação do pai e do namorado, e a necessidade do regime domiciliar. • A importância dos auxílios para a manutenção da jovem no curso. • O estudo como “empecilho” à sobrevivência – a necessidade de trabalhar. • Os sonhos de cursos superiores cerceados pela realidade econômica e social – o interesse apenas por cursos existentes no município. • A diferença das avaliações no IF, com relação ao ensino fundamental – avaliações mais difíceis e reprovações por um décimo. • O baixo desempenho dos estudantes justificado pelo ensino fundamental “fraco”. • Evidência de pontos positivos no ensino médio integrado do IF – professores qualificados, boa estrutura e a existência do TCC no ensino médio.
<p>Estudante em Curso Renato</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre competição e colaboração/amizade nas feiras científicas. • As dificuldades financeiras para participar de eventos científicos – a necessidade de colaboração financeira para poder viajar a Londres. • Dificuldade de transporte de estudantes da zona rural. • Relação estudante/trabalhador – frequentar o curso de manhã, fazer trabalhos e deveres à tarde, e trabalhar à noite.
<p>Narrativas Coletivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A representação do IFMS/Coxim como um lugar difícil. • Falta de interesse dos estudantes na visão deles próprios. • A ausência de merenda e o desafio da permanência dos estudantes em dois turnos.

Em síntese, o quadro nos facilita perceber uma variedade de temáticas, bem como apontar um panorama dos assuntos mencionados pelos jovens estudantes. A análise do quadro nos permite fazer algumas inferências e relações entre as trajetórias e os sentidos atribuídos pelos jovens à experiência escolar no ensino médio integrado.

Inicialmente podemos apontar os perfis dos estudantes relacionados à questão da ansiedade e do perfeccionismo. Visualizamos a autculpabilização sobre os fracassos por meio do estudante Anderson, também presente nos apontamentos de Michele, a ponto de ser, segundo ela, responsável por sua desistência. Notamos também o perfil perfeccionista de Otávio, assim como a autorresponsabilização de Roberta, o que nos afasta das visões do jovem como irresponsável.

Quanto ao campo das sociabilidades, podemos perceber a timidez e a introversão de Ronaldo como um obstáculo para as relações sociais e para o aprendizado. De outra forma, podemos perceber as modificações comportamentais e de ponto de vista, proporcionadas pelas relações sociais intraescolares estabelecidas por Paulo.

Ainda quanto a esse campo, a pesquisa evidencia os conflitos entre estudantes como motivo para a desistência de Bruno, e os conflitos entre professores e alunos, como geradores de desestímulo para Michele. Em contrapartida, podemos perceber a importância da amizade construída com os professores para a satisfação de Roberta. Por último, ainda podemos destacar no campo das sociabilidades a influência dos estudantes exitosos, como estímulo para alguns estudantes e desestímulo para outros, conforme a narrativa de Otávio nos aponta.

O quadro também nos mostra o recorrente apontamento da pesquisa, ou de atividades que unam trabalho e conhecimento, como primordiais para a satisfação dos estudantes. Dessa forma, podemos observar, por meio dos jovens Marcos e Otávio, a importância de atividades que unam trabalho e conhecimento. Também podemos observar a pesquisa, enquanto princípio metodológico, como tema central da entrevista de Flávio, e ainda, o sentido positivo atribuído pela jovem Maria à existência do trabalho de conclusão de curso (TCC) ainda no ensino médio.

Retratar a pesquisa como fundamental para a atribuição de sentidos positivos à experiência escolar contrasta com as dificuldades financeiras enfrentadas pelos estudantes para participar de eventos científicos, conforme nos apontaram os jovens Flávio e Renato.

A análise do quadro permite visualizar em alguns pontos a possibilidade de comparação entre o ensino médio integrado do IFMS/Coxim e as outras escolas de ensino médio do município, principalmente por meio das falas dos estudantes desistentes. Nesse caso, destacamos a exaltação do ensino médio integrado do IFMS/Coxim, por meio de Bruno, e

também, a comparação positiva realizada pela jovem Maria ao destacar os professores qualificados e a boa estrutura da instituição.

Quanto às narrativas coletivas podemos perceber a recorrente atribuição de sentido ao IF como um lugar difícil, ora utilizada como motivo de orgulho, principalmente quando se utiliza essa atribuição de sentido em comparação a outras escolas, ora como problema institucional a ser superado.

Outro desafio a ser superado, evidenciado pela pesquisa, trata-se da ausência de merenda para os estudantes que precisam se manter na instituição por mais de um turno. A recorrência desse apontamento demonstra que a instituição deve encarar esse problema de forma primordial e efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se inseriu na temática dos desafios do ensino médio brasileiro e especificamente adentra o espaço do ensino médio integrado, enquanto iniciativa inovadora de enfrentamento de limitações do ensino médio. Mais especificamente, perscruta a problemática da integração dos jovens à escola de ensino médio, tendo em vista as desistências e o “desinteresse” dos jovens estudantes. Ainda problematiza os desafios para a efetivação dos pressupostos do ensino médio integrado.

A origem do projeto de pesquisa remonta à constatação do grande número de estudantes desistentes nas últimas turmas do curso de ensino médio integrado do IFMS/Coxim. Ao investigarmos esse assunto e com leituras pertinentes, visualizamos a necessidade de conhecer mais a respeito da experiência escolar dos jovens da instituição. Para tanto, estabelecemos como objetivo analisar as trajetórias escolares dos estudantes, bem como os sentidos atribuídos à experiência escolar no ensino médio integrado do IFMS/Coxim.

Para atingir tal objetivo, problematizamos inicialmente as juventudes enquanto construção histórica e social, bem como as dificuldades dos jovens no ensino médio. Nesse ponto foi especificamente importante estabelecer contato com visões pessimistas sobre os jovens, visões essas, que conforme verificamos na pesquisa, podem ser introduzidas e representadas, como foram, pelos próprios jovens.

Na sequência, colocamos em discussão o ensino médio integrado no espaço dos Institutos Federais de Educação, bem como das características do IFMS/Coxim. O exercício dessa sessão foi de reconhecimento histórico e social desse modelo de ensino, para mim como pesquisador e também como profissional. Em certos momentos as leituras e constatações sobre a formação humana integral me levaram a pensar que tais ideias seriam utópicas; em outros momentos extremamente necessárias, e isso aguçou minha curiosidade para saber, principalmente, o quanto dos pressupostos do ensino médio integrado seriam representados pelas narrativas dos estudantes.

A insegurança do trabalho com a metodologia da história oral com jovens e o receio de que as falas dos jovens não ajudassem a responder as perguntas da pesquisa gradativamente deram lugar a um reconhecimento da história oral como possibilidade de evidenciar histórias não contadas. A representatividade das narrativas dos jovens, por sua vez, se tornou clara para mim à medida que estabeleci contato com os mesmos, o que me levou, inclusive, a olvidar as entrevistas com servidores, algo que existia no projeto de pesquisa original.

Ainda quanto ao processo de entrevistas, penso também terem sido positivas as falas dos estudantes desistentes e em curso porque essa atividade nos deu oportunidade de ter um escopo maior de temáticas e trajetórias, especialmente dos desistentes, porque normalmente a instituição pesquisa os estudantes em curso sobre as razões para a desistência. Embora se discuta sobre isso, a instituição não costuma inquirir os educandos acerca das suas desistências.

O trabalho com a análise de resultados foi permeado por algumas precauções. A primeira refutou análises definitivas ou verdades plenas. Para isso, foi necessário encarar as narrativas, em um primeiro momento, apenas em termos do que elas diziam em si, sem estabelecer relações com outras entrevistas, ou com teorias, no sentido de validar as últimas. Portanto, os diálogos estabelecidos entre as entrevistas dos estudantes e os interlocutores teóricos, foram estabelecidos apenas em um segundo momento e como dissemos no decorrer do trabalho.

Por meio desta pesquisa e da resultante análise descritiva das entrevistas chegamos a um panorama enorme de temáticas, o qual não seria possível discutir por completo e exaustivamente. Em contrapartida, as narrativas nos levaram a um exercício que nos permitiu visualizá-las sob três aspectos: enquanto trajetórias estudantis e de vida; os aspectos referentes aos perfis dos jovens estudantes; e os aspectos referentes à atribuição de sentidos sobre temas como juventude e ensino médio integrado.

As narrativas, enquanto trajetórias estudantis e de vida, caracterizam uma grande quantidade de percursos, dos quais podemos destacar: as trajetórias escolares marcadas pela necessidade do trabalho, como forma de subsistência, ou mesmo de independência financeira; trajetórias marcadas por conflitos e/ou amizades com professores e colegas, o que denota a importância das sociabilidades no espaço escolar; trajetórias de êxito, nas quais houve oportunidades de desenvolvimento de protagonismo juvenil. A verificação da diversidade de trajetórias, por meio da pesquisa, reafirma a existência de diversas *juventudes* (grifo meu), dado as grandes desigualdades econômica e social brasileiras e sobre o prisma individual retrata trajetórias marcadas pela atribuição de diversos sentidos ao estudo, que ora os aproximam da escola e do estudo, ora os repelem.

Quanto ao aspecto referente aos perfis dos estudantes é oportuno fazer uma importante consideração. Os jovens entrevistados, na sua maioria, demonstraram um perfil ansioso, carregado de um excesso de autorresponsabilização e autoculpabilização. Essa situação faz pensar sobre quais os determinantes desse tipo de visão dos jovens consigo mesmos e nesse exercício confessamos que a primeira constatação que nos surge está ligada ao atual sistema

econômico neoliberal que imputa aos sujeitos a total responsabilidade pelos sucessos, e principalmente pelos fracassos. Também nos leva a um refutamento da visão do jovem como irresponsável, concepção apregoada pelas concepções negativistas para com a juventude.

Sobre os aspectos referentes à atribuição de sentidos sobre o ensino médio integrado e, especificamente, à possibilidade de verificação dos pressupostos da formação humana integral, foi possível observar nas narrativas dos estudantes, aspectos positivos quanto à integração curricular, principalmente quando os jovens conseguem estabelecer relações de aproximação entre experiência/trabalho e conhecimento. Desse modo, as entrevistas apontaram a importância dos projetos de pesquisa na experiência escolar dos estudantes, revelada nos sentimentos positivos despertados nos estudantes, os quais parecem atribuir melhor sentido ao estudo quando atividades de pesquisa estão envolvidas.

Ainda quanto às representações referentes ao ensino médio integrado, ressaltamos que no início da pesquisa não esperávamos que os estudantes demonstrassem conhecimentos sobre os pressupostos do ensino médio integrado e nem os descrevessem especificamente, até porque os professores e servidores apontavam a necessidade de conhecermos melhor esses pressupostos. Nesse âmbito, ora os estudantes apresentaram narrativas que se aproximavam dos pressupostos do ensino médio integrado, ora se afastavam. Tal quadro evidencia a necessidade de atividades institucionais que proporcionem aos jovens os necessários esclarecimentos a respeito das ideias básicas e das configurações históricas que constituíram/constituem o ensino médio integrado.

Acreditamos que atividades de esclarecimento possam ajudar em uma das principais atribuições de sentido ao ensino médio integrado do IFMS/Coxim: *o IF como um lugar difícil* (grifo meu). Durante praticamente toda a pesquisa lidamos com esse sentido atribuído por estudantes e seus familiares, professores e servidores. A pesquisa nos permitiu verificar seus diversos usos. Ele é percebido sob forma de comparação com as escolas estaduais e de ensino fundamental, ora como motivo de orgulho, ora como um problema institucional a ser superado; também é usado pelos estudantes que se dizem exaustos pela quantidade de atividades; do mesmo modo pelos desistentes, como um dos principais motivos da desistência, quando atrelado ao principal motivo das reprovações, segundo os estudantes entrevistados: as DPs. Acreditamos que essa verificação possa contribuir com as discussões sobre a desistência dos estudantes e a efetividade da instituição e do ensino médio integrado dos IFs.

Quanto à efetividade do ensino médio integrado dos IFs, reconhecemos que a pesquisa apenas tangenciou o assunto das políticas de integração curricular e admitimos a necessidade

de mais reflexões, principalmente em tempos de ameaça às possibilidades de oferecimento de uma educação integrada.

Ao finalizarmos este trabalho, ressaltamos que somente foram analisadas algumas trajetórias, bem como somente alguns sentidos atribuídos à experiência escolar no ensino médio integrado. Logo, salientamos que essa pesquisa descreve fenômenos em parte, e que, portanto, não almejou e não tem respostas definitivas.

Também temos claro que o trabalho com a metodologia da história oral temática nos permitiu lidar com versões de fatos, as quais têm sua importância por denotar realidades sociais, mas por outro lado não considera que existam verdades estabelecidas. Desse modo, os resultados e reflexões apontados são passíveis de contestações e novas reflexões.

Por último evidenciamos que durante a pesquisa fomos identificando, inclusive nas falas dos jovens, o ensino médio integrado com um espaço de travessia até uma formação humana integral. Se o ensino médio integrado é travessia, temos que pensar também nas bases que sustentam essa ponte, de onde estamos, para onde queremos ir: uma educação integrada, omnilateral, politécnica, laica, gratuita e de qualidade. Acreditamos que, de certa forma, esta pesquisa tenha apresentado algumas contribuições em prol desse objetivo.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade. **Sociologia: problemas e práticas**. Lisboa, n. 42, p. 93-115, 2003.

ALBERTI, Verena. **Análise de Entrevistas: reflexões em torno de um exemplo**. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17193/analise%20de%20entrevistas.pdf>. Acesso em 19 Jul. 2018.

_____. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro. 3º ed. Editora FGV. 2004.

ARROYO, Miguel G. Os Jovens seu Direito a se Saber e Currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

AZEVEDO, M. A.; SILVA C. D.; MEDEIROS D. L. M. 2015. Educação Profissional e Currículo Integrado para o Ensino Médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. **Holos**. v. 4, n. 31, p. 77-88, jul. 2015.

BEDRAN, Angélica Coelho Gomes Tortorella. **Ressignificando o Lar de Origem: uma leitura junguiana das relações familiares**. 2017. 180f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BOURDIEU, Pierre. A Juventude é Apenas uma Palavra. In: _____. **Questões Sociológicas**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 01 nov. 2016

_____. Ministério da Educação. **Proposta em Discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**, 2004. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf Acesso em: 01. nov. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**.

_____. **Decreto 5154 de 23 de Julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: out. 2018.

_____. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Estatuto da Juventude. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os Sentidos da Presença dos Jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes. **Educ. Soc.** v. 35, n. 129, p. 1223-1240, out./dez. 2014.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

CARRANO, Paulo. Políticas Públicas da Juventude: desafios da prática. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de (Orgs.). **Juventude em Pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Petrópolis, 2011.

CASTRO, João Paulo Macedo e. Protagonismo juvenil e os novos modelos de políticas públicas. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008, Porto Seguro. **Anais...** Porto Seguro: ABA, 2008. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/foruns_de_pesquisa/trabalhos/FP%2009/joao%20paulo%20macedo%20e%20castro.pdf>. Acesso em: 10 maio 2013

CASTRO, Jorge Abrahão de. Juventude e Políticas Sociais. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de Freitas (Orgs.). **Juventude em Pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Petrópolis, 2011.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o Saber às Práticas Educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CORRÊA, Anderson Martins. **A Política do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e o Currículo de Matemática no IFMS Campus Aquidauana: significados recontextualizados**. 2016. 228f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2016.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CORTI, Ana Paula. Uma Diversidade de Sujeitos: juventude e diversidade no ensino médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto Para o Futuro**. Ano XIX, boletim 18, Brasília, DF: MEC, nov. 2009.

DAYRELL, Juarez. Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto Para o Futuro**. Ano XIX, boletim 18, Brasília, DF: MEC, nov. 2009.

DAYRELL, Juarez. O Aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. In: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. **Salto para o Futuro**. ano XIX, boletim 18 Brasília, DF: MEC, nov. 2009.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DELGADO, Lucila de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. São Paulo: Autêntica, 2007.

FADEL, Elizabeth. **Política de Educação Profissional para Mato Grosso do Sul**. Unesco: 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

GROPPO, Luís Antônio. Dialética das Juventudes Modernas e Contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 13, n° 25, dezembro de 2004.

_____. **Introdução a Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LELIS, Isabel. O Significado da Experiência Escolar para Segmentos da Camadas Médias. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 137-160, mai./ago. 2005.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MACEDO, Severine Carmem. Juventude Brasileira em Clima de Novas Perspectivas. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de Freitas (Orgs.). **Juventude em Pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Petrópolis, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2017.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia Prático de História Oral**. São Paulo: Contexto, 2011.

MELUCCI, Alberto. Juventude Tempo de Movimentos Sociais. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5-6, 1997.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, vol. 2, ano 23, 2007.

OLIVEIRA, Daniel Guimarães de. A Democratização da Escola para os que Vivem do Trabalho. 2017. 59f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PACHECO, Eliéser. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PELISSARI. **Dez Anos de Ensino Médio Integrado e os Desafios da política pública na Educação Profissional**. Disponível em: <https://brasildebate.com.br/dez-anos-de-ensino-medio-integrado-e-os-desafios-da-politica-publica-na-educacao-profissional>. Acesso em: 10 Jun. 2018.

PENATIERY, Gisele; RODRIGUES, Christiane M. **Vivências e Perspectivas de Jovens Alunos de Escolas Públicas de Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-154.pdf>. Acesso em: 02 Mai. 2017.

PENATIERY, Gisele Rogéria; FALCÃO, Christiane Rodrigues; MARTINEZ, Silvia Alcía. Ao Final da Educação Básica: o que pensam os alunos sobre suas escolarizações, suas juventudes e seus projetos. **Educ. Foco**. v. 16, n. 2, p. 117-139, set. 2011/fev. 2012.

PERALVA, Angelina. O Jovem como Modelo Cultural. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5-6, p. 37-52, 1997.

PEREIRA, Silvana; REIS, Rosimeire. Olhares Cruzados sobre Ser Jovem e Estudante do Ensino Médio: contextos, experiências e reflexões. **Eccos**. n. 35, p. 157-172, set./dez. 2014.

POCHMANN, Márcio. Juventude em Busca de Novos Caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANUCCI, Paulo. **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Abramo, 2003.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

_____. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-13, 1989.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre ética na História Oral. In: **Projeto História**. V. 15, abril de 1997, p. 13-49.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Disponível em: http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: IFPR, 2014.

_____. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

REIS, Rosemeire. Experiência Escolar de Jovens/Alunos do Ensino Médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, v.38, n. 03, p. 637-652, jul./set. 2012.

REY, Fernando Luiz Gonzalez. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RIBEIRO, Eliane; MACEDO, Severine. Notas sobre Políticas Públicas da Juventude no Brasil: conquistas e desafios. **Revista de Ciências Sociais**. v. 31, n. 42, p. 107-126, jan/jun. 2018.

SCHLICKMANN, Vitor. Sentidos da Experiência Escolar de Jovens Estudantes de Ensino Médio da Cidade de Caxias do Sul: um olhar crítico em relação à escola. In: Seminário De Pesquisa Em Educação Da Região Sul – ANPED/SUL, 9, 2012. **Anais**. Caxias do Sul, 2012, p. 2-17.

SCOTT, Joan W. A Invisibilidade da Experiência. **Projeto História 16**, São Paulo, fevereiro de 1998, pp.297-325.

SOUZA, E. O.; REIS, R.; SANTOS, J. M. C. T. Identidades Juvenis e Experiência Escolar no Ensino Médio. **Holos**. v. 4, n. 31, p. 3-17, 2015.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre a Juventude em Educação. **Revista Brasileira de Educação**. nº 5, mai/ago, p. 37-52, 1997.

TEIXEIRA, Cidália; FLORES, Maria Assunção. Experiências Escolares de Alunos do Ensino Secundário: resultados de um estudo em curso. **Educação e Sociedade**. v. 31, n. 110, p. 113-133, jan./mar. 2010.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOSI, Rafael Iwamoto. **Juventude Contemporânea em Pauta**. Curitiba: Appris, 2015.

TRANCOSO, Alcimar Éneas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Aspectos do conceito de juventude nas Ciências Humanas e Sociais: análises de teses, dissertações e artigos produzidos de 2007 a 2011. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. v. 11, n. 2, p. 278-294, jul./dez. 2016.

VIANA, Nildo. **Juventude e Sociedade: ensaios sobre a condição juvenil**. São Paulo: Giostri, 2015.

TOSI, Rafael Iwamoto. **Juventude Contemporânea em Pauta**. Curitiba: Appris, 2015.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectiva de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista para os Estudantes

Programa de Mestrado em Educação UEMS – Paranaíba/MS

Projeto de Pesquisa “OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: uma análise sobre percepções juvenis e de profissionais do IFMS”.

Roteiro de Entrevista – Estudantes do IFMS/Coxim

Identificação

Nome:	
Data de Nascimento:	Idade:
Telefone:	
E-mail:	
Endereço:	

- 1 – Qual é a importância do Ensino Médio para os jovens?
- 2 – Conte-me sobre sua experiência no IFMS. Cite alguns aspectos positivos e negativos.
- 3 – Quais lembranças você tem do IFMS, com relação aos professores, colegas e funcionários?
- 4 – Porque desistiu de estudar no IFMS? Você frequenta outra escola? Quais as diferenças entre o IFMS e a escola que vem estudando hoje?
- 5 – Se você fosse informar um amigo, interessado em vir estudar no IFMS, o que diria a ele?
- 6 – Se você fosse um governante, o que alteraria no Ensino Médio em geral? E no Ensino Médio Integrado?
- 7 – Você já teve vontade parar de estudar? Se sim, porquê? O que você pensa sobre a obrigatoriedade do estudo até os 18 anos?
- 8 – Você tem vontade fazer faculdade? Qual curso? Porque o interesse nesse curso?
- 9 – Para você, o que é ser jovem? Como você definiria a juventude?
- 10 – Como a escola poderia integrar mais os jovens?
- 11 – Como você enxerga a participação da juventude na sociedade? O jovem tem oportunidades de participação política?
- 12 – Na sua opinião, como seria uma escola ideal para os jovens?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Maiores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Solicito _____ autorização _____ ao Sr(a)

_____ para que participe da pesquisa

SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: uma análise de narrativas de jovens do IFMS/Coxim, voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador **Anselmo Silva Socorro**, a qual pretende **descrever e analisar os sentidos da experiência educacional de alunos desistentes e em curso do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul/Campus Coxim**.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de contato telefônico prévio, **entrevista e gravação de áudio**, com posterior transcrição da entrevista.

Para participar da pesquisa, o (a) Sr (a): **participará de uma entrevista nas dependências do IFMS, em sala reservada de forma a garantir o sigilo**.

Os **riscos** para o participante são de que este sinta acanhamento e cansaço, porém para que durante a entrevista isso não ocorra, procuraremos estabelecer um ambiente agradável para o entrevistado. Os **benefícios** da pesquisa para o entrevistado são o enriquecimento de conhecimentos que ele pode ter durante as entrevistas; a pesquisa também poderá levar a um melhor autoconhecimento. A qualquer momento o participante poderá deixar a pesquisa se assim o mesmo quiser, sem qualquer prejuízo ao participante.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir da ideia, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa **SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: uma análise de narrativas de jovens do IFMS/Coxim**, onde o pesquisador **Anselmo Silva Socorro** me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Coxim/MS, de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

Nome completo do pesquisador: Anselmo Silva Socorro

Telefone para contato: (67)99930-5488

E-mail: anselmopsico@hotmail.com

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Menores ou Pessoas Vulneráveis

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Para menor ou pessoas vulneráveis

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: uma análise sobre percepções juvenis e de profissionais do IFMS**. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber quais são **os sentidos da experiência educacional de alunos desistentes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul/Campus Coxim**, os adolescentes que participarão dessa pesquisa têm de **13 a 17** anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita nas **dependências do IFMS**, onde os adolescentes **serão entrevistadas**. Para isso, será usado **um roteiro de entrevista**. O uso da entrevista é considerado(a) seguro, mas é possível ocorrer **constrangimentos ou cansaço**. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones **(67)99930-5488** do pesquisador **Anselmo Silva Socorro**.

Mas há coisas boas que podem acontecer como **você aprender um pouco mais sobre você e sobre as escolas de ensino médio**. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa **será feita uma dissertação que demonstrará os resultados da pesquisa, que poderão ser publicados em revistas científicas**. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: uma análise sobre percepções juvenis e de profissionais do IFMS**, que tem o objetivo de descrever e analisar **os sentidos da experiência educacional de alunos desistentes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul/Campus Coxim**. Entendi todas as coisas que podem acontecer, entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir de ser um participante da pesquisa. O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento li e concordo em participar da pesquisa.

Coxim, ____ de _____ de _____ 2017

 Assinatura do menor

 Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome completo do pesquisador: Anselmo Silva Socorro

Telefone para contato: (67)99930-5488

E-mail: anselmopsico@hotmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: (67) 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais de Estudantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Pedimos _____ autorização _____ ao Sr(a) _____
 _____ para que o
 adolescente _____ participe da pesquisa **OS**

SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: uma análise sobre percepções juvenis e de profissionais do IFMS, voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador **Anselmo Silva Socorro**, a qual pretende **descrever e analisar os sentidos da experiência educacional de alunos desistentes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul/Campus Coxim**.

A do adolescente é voluntária e se dará por meio de contato telefônico prévio, **entrevista e gravação de áudio**. Se o (a) Sr (a) aceitar que o adolescente participe, o Sr (a) contribuirá para que o adolescente tenha um maior autoconhecimento e que possa aprender mais sobre o ensino médio.

Para participar da pesquisa, o (a) adolescente (a): **participará de uma entrevista nas dependências do IFMS, a qual será gravada e transcrita posteriormente**.

Os **riscos** para o participante são de que este sinta acanhamento e cansaço, porém para que durante a entrevista isso não ocorra, procuraremos estabelecer um ambiente agradável para o entrevistado. Já os **benefícios** da pesquisa para o entrevistado são o enriquecimento de conhecimentos que ele pode ter durante as entrevistas; a pesquisa também poderá levar a um melhor autoconhecimento por parte do jovem. A qualquer momento o participante poderá deixar a pesquisa se assim o mesmo quiser, sem qualquer prejuízo ao participante.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir da ideia de que o adolescente continue participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a

identidade do adolescente será sempre mantida em sigilo.

Eu, _____, fui informado e aceito que o adolescente referido participe da pesquisa **OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: uma análise sobre percepções juvenis e de profissionais do IFMS**, onde o pesquisador **Anselmo Silva Socorro** me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Coxim/MS, ___ de _____ de _____

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Responsável do Menor

Nome completo do pesquisador: Anselmo Silva Socorro

Telefone para contato: (67)99930-5488

E-mail: anselmopsico@hotmail.com

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

ANEXOS

ANEXO A – Declaração de Autorização Institucional

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

**DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Paula Vianna, Diretora Geral em exercício do IFMS/Coxim autorizo a realização da pesquisa intitulada **OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: uma análise sobre percepções juvenis e de profissionais do IFMS** que tem como pesquisador principal **Anselmo Silva Socorro** que será o responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada nas dependências do **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMS/Coxim e terá duração de 03 meses.**

Coxim/MS, 22 de novembro de 2017

Paula Vianna
Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão
no exercício da Direção-Geral
Portaria/IFMS nº 1.760, de 22 de agosto de 2016