

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão social

Helen Cristina do Carmo

“É DIFÍCIL, MAS É BOM”:

ser jovem no contexto do Ensino Médio Integrado

Belo Horizonte

2022

Helen Cristina do Carmo

“É DIFÍCIL, MAS É BOM”:

ser jovem no contexto do Ensino Médio Integrado

VERSÃO FINAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão social da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão

Belo Horizonte

2022

C287e
T

Carmo, Helen Cristina do, 1985-
É difícil, mas é bom [manuscrito] : ser jovem no contexto do ensino
médio integrado / Helen Cristina do Carmo. -- Belo Horizonte, 2022.
193 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientador: Geraldo Magela Pereira Leão.

Bibliografia: f. 167-172.

Anexos: f. 173.

Apêndices: f. 174-193.

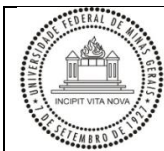
1. Educação -- Teses. 2. Escolas de tempo integral -- Teses. 3. Ensino
integrado -- Teses. 4. Estudantes -- Condições sociais -- Teses. 5. Jovens --
Condições sociais -- Teses. 6. Jovens -- Integração social -- Teses.
7. Juventude -- Aspectos sociais -- Teses. 8. Juventude -- Educação -- Teses.
9. Ambiente escolar -- Teses. 10. Santa Luzia (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Leão, Geraldo Magela Pereira. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.810981

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA HELEN CRISTINA DO CARMO

Realizou-se, no dia 25 de fevereiro de 2022, às 09:00 horas, em plataforma virtual devido a pandemia COVID-19, a 852ª defesa de tese, intitulada “*É DIFÍCIL, MAS É BOM*” - *Ser jovem no contexto do Ensino Médio Integrado.*, apresentada por HELEN CRISTINA DO CARMO, número de registro 2018656591, graduada no curso de PEDAGOGIA/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Geraldo Magela Pereira Leão - Orientador (UFMG), Prof(a). Miriam Fábila Alves (UFG), Prof(a). Francisco André Silva Martins (UEMG), Prof(a). Juarez Tarcísio Dayrell (UFMG), Prof(a). Licínia Maria Correa (UFMG).

A Comissão considerou a tese: aprovada, destacando-se a riqueza dos dados coletados e do seu percurso teórico-metodológico e ressaltando as contribuições para o campo da pesquisa em juventudes e ensino médio profissional.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de tese para: -----

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2022.

Prof(a). Geraldo Magela Pereira Leão (Doutor)

Prof(a). Miriam Fábila Alves (Doutora)

Prof(a). Francisco Andre Silva Martins (Doutor)

Prof(a). Juarez Tarcísio Dayrell (Doutor)

Prof(a). Licínia Maria Correa (Doutora)

*Dedico este trabalho a todos/as os/as
jovens estudantes que constroem a escola
com suas ideias, paixões, enfrentamentos,
presenças, afetos, críticas, apostas...*

AGRADECIMENTOS

Quatro anos recheados com as mais diversas, adversas e inimagináveis experiências. E por isso mesmo, é preciso agradecer.

Em primeiro lugar, agradeço a todos/as os/as jovens que participaram desta pesquisa. Além de serem a razão das minhas maiores indagações, curiosidades e motivação para realizar esse estudo, vocês também foram parceiros/as, acolhedores/as, colaborativos/as e afetuosos/as. Sou imensamente grata pela oportunidade única que me concederam, pois ao me aproximar de vocês pude aprender com cada um e cada uma.

Me faltam palavras para agradecer ao meu orientador, Prof. Geraldo. A gratidão é estendida, pois não se atém ao percurso do doutorado; ela vem de uma longa e rica trajetória de aprendizados, que vão além do fazer-pesquisa. Inspiração de equilíbrio entre as várias esferas que atravessam nossa vida, que extrapolam o fazer-acadêmico. E o mais importante: mestre na arte de ser gente, de enxergar as pessoas, de respeitar cada um/a e de trabalhar com os tempos individuais. Minha trajetória na Educação foi e é profundamente marcada pelos seus ensinamentos.

Tanto, mas tanto a agradecer ao meu parceiro de vida, Rômulo, Rominho, marido. Obrigada pelo incentivo antes mesmo desse doutorado ser sonhado. Obrigada pelas leituras, conversas, opiniões. Obrigada por cada palavra de calma, de compreensão e também pelas “gracinhas” que só quem já passou por tanto sufoco está autorizado a fazer. Obrigada pelo acolhimento tão especial e decisivo na reta final. Obrigada por me inspirar, me deslocar, me amparar. Você é um companheiro e tanto! Amo você e amo as coisas que a gente constrói juntos. “Roberta, estamos ansiosos!”

Agradeço aos amigos e amigas pela companhia na jornada de estudos e tudo mais que atravessou minha vida nesse período: gratidão aos amigos/as servidores/as do IF pela torcida, compreensão e colaboração, em especial às minhas companheiras de setor, Danielle e Vanessa. Eu sempre tentei expressar (mas não sei se consegui) o quanto sou grata pela amizade, pelo incentivo, pelo altruísmo de vocês duas. Muitas das reflexões presentes neste trabalho começaram em nossas conversas e sou profundamente grata por todo conhecimento e carinho que vocês sempre compartilharam comigo. Agradeço ao querido Allan pelas trocas e suporte nessa caminhada, inclusive com contribuições diretas na realização da pesquisa. Agradeço também a companhia e os conselhos dos queridos Chico e Gabi, que sempre foram um alento em meio às “neuras” acadêmicas.

Sou grata ao Instituto Federal de Minas Gerais pela licença para capacitação e aos/às colegas da gestão do IFMG *campus* Santa Luzia, que colaboraram para que eu tivesse acesso ao direito de me ausentar das atividades laborais e me dedicasse exclusivamente à pesquisa em parte significativa do doutorado. Agradeço imensamente a cada professor/a que abriu a porta de suas salas de aulas para que eu realizasse meu trabalho de campo, pelo acolhimento e pela disponibilidade em compartilhar até mais do que eu esperava.

Gratidão aos amigos/as do Observatório da Juventude da UFMG, nosso querido OJ. Com vocês, eu aprendi e aprendo a olhar para as juventudes de maneira sensível, atenta e curiosa. Com vocês, eu me faço gente enquanto estudo, pesquiso e em cada contato me lembro do quanto esse coletivo me fortalece. Obrigada, Álida, Bréscia, João, Juliana, Licínia, Nath, Shirlei e tantos outros/as colegas queridos/as, que não vou dar conta de citar aqui. Agradeço de modo especial às amigas Jorddana e Symaira, que puderam acompanhar mais de perto esse percurso. Sou grata por

cada conversa, cada encontro, oferta de ajuda, palavras acolhedoras, leituras. Sou também pura admiração.

Agradeço aos/às colegas da pós, que iniciaram essa caminhada comigo. Obrigada, Andrea (*in memoriam*), Débora, Fernanda, Edna, Flávia, Isamara, Julia, Meiriele e Trinidad. Agradeço, em especial, ao meu companheiro Sebastian, minha dupla nessa jornada: foi leve ter você ao meu lado.

Agradeço às minhas amigas-irmãs “nascidas” na Faculdade de Educação: do curso de Pedagogia para a vida toda. Obrigada, Fê – por se fazer presente nessa trajetória, compartilhando alegrias, anseios, tempo de estudo, mesmo estando tão longe. Obrigada, Helô – sempre atenta e respeitosa com meus tempos, sempre carinhosa e otimista sobre esse processo: seu cuidado fez diferença. Obrigada, Tati – pelos desejos de bem querer, de aposta e confiança. Como diria Emicida, “quem tem um amigo, tem tudo”.

Sou grata por todos/as os/as amigos/as que me apoiaram de alguma forma durante o doutorado. Obrigada aos/às amigos/as do CEFET, que estão, literalmente, presentes nesse estudo. Obrigada aos/às amigos/as do *Rapidão II* por dividirem as bonitezas e alegrias da vida adulta. Obrigada às meninas do *Cinco Amigas e um Jeans Viajante* pela mais longa jornada de amizade que orgulhosamente tenho percorrido: lá se foram praticamente 30 anos! Agradeço aos/às amigos/as “espalhados/as” pelo (meu) mundo, que são pontos de equilíbrio, me fazendo lembrar que a vida tem muitas facetas e que devemos aproveitar cada uma delas. Obrigada, Eliane e Silvio; muito obrigada, Karen, Márcio e Heleninha; obrigada, Manu.

Gratidão aos/às queridos/as professores/as da FaE pela disponibilidade para construir conhecimento conosco e, mais que isso, ampliar nosso olhar para as pessoas, para as desigualdades, para as injustiças e, diante delas, buscar outros

caminhos, nos colocar de pé e esperançar. Agradeço de modo especial ao professor Leôncio, pelas experiências encantadoras, pelo espaço para nos indignarmos e pelo sempre bem-vindo encontro com Paulo Freire.

Agradeço aos/às servidores/as técnicos/as administrativos/as da Faculdade de Educação, em especial àqueles/as ligados/as à pós-graduação, sempre disponíveis e ágeis. Obrigada por fazerem a instituição caminhar.

Agradeço aos/às membros da banca examinadora pelo aceite, pela gentileza e pelas contribuições que enriqueceram este trabalho.

Sou imensamente grata ao professor Juarez pelas contribuições diretas para as reflexões desta pesquisa, pela inspiração acadêmica, mas que vai muito além dela. Aprendi e aprendo muito com você. Agradeço pela generosidade, pelo exercício de escuta e interesse genuíno, pela sabedoria de quem muito viveu e pela energia inspiradora de quem está sempre aberto a descobrir.

Sou grata a Deus pela costura bonita que preparou para minha vida, alinhavando pessoas tão queridas, que me acompanham, me constroem e me refazem. Agradeço de maneira especial, amorosa e emocionada à minha família, suporte valioso e imprescindível nesse caminho. Esse é um projeto coletivo e eu só tive a honra de poder ser a primeira doutora da família. Primas Lu e Paty, como é bom saber que vocês estão sempre ao meu lado. Cunhadas/os e sobrinhas/os, sou grata por todo carinho que vocês me direcionam. Irmãos, vocês sabem o quanto foram fundamentais para eu chegar aqui, mas não canso de dizer: obrigada, obrigada e obrigada. Eu reconheço o privilégio de ter vocês dois em minha vida, eu sei das renúncias que vocês precisaram fazer e sei que nunca estive sozinha “*eu me lembro de tudo irmão, eu tava lá também...*”. Gratidão sem fim aos meus pais. Pai, que bom que a costura divina nos permitiu encontrar, crescer e vivermos essa vitória juntos:

muito obrigada! Mãe, mamusca, eu tenho a alegria de dizer isso quase todos os dias, mas vale o reforço: a senhora é um exemplo pra mim, uma inspiração, um orgulho, uma amiga inestimável e uma das principais responsáveis por eu ser quem sou. Me esforço para honrar tudo que a senhora fez e faz por mim.

Por fim, agradeço o privilégio de estudar em uma instituição pública, de qualidade. Com mais essa empreitada, comemoro 22 anos de formação em escola pública. Agradeço a cada um e a cada uma, mas especialmente àqueles/as que financiaram meus estudos sem jamais terem tido a mesma oportunidade que estou tendo. Meu desejo/sonho é que um dia a escola pública e de qualidade seja direito e possibilidade real para todos/as. Sigo caminhando feliz, inspirada e grata porque a filha da costureira e do vigia tornou-se doutora.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 25).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como os/as jovens estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – *Campus Santa Luzia* vivenciam sua condição juvenil e dão sentidos às suas experiências no Ensino Médio Integrado. Sob o ponto de vista dos/as jovens e baseada nos estudos da Sociologia da Juventude e da Experiência – em especial nos trabalhos de Dayrell (2007), Sposito (2002), Pais (2001), Abrantes (2003) e Dubet (1994) –, esta investigação buscou discutir questões próprias aos/às jovens durante seus itinerários formativos em uma escola de tempo integral cujo currículo integra a formação propedêutica à habilitação profissional. Para tanto, desenvolvi uma investigação de caráter qualitativo, cujos instrumentos e técnicas de coleta de dados abarcaram fontes primárias, como entrevistas semiestruturadas, observação (dentro e fora da sala de aula), aplicação de questionários e acompanhamento de postagens em uma rede social, e fontes secundárias, como o Projeto Pedagógico do Curso, horários de aulas, atividades extracurriculares, entre outros documentos. O estudo contou com a participação de estudantes de duas turmas de Ensino Médio Integrado, somando 65 jovens com idades entre 15 e 17 anos, e houve um aprofundamento da investigação com dez deles/as. Os resultados da pesquisa indicam que os/as estudantes experimentam uma extensa carga horária de aulas (de 36 a 40 aulas semanais), são incentivados/as a participar de atividades de monitoria e projetos de pesquisa e extensão e, em paralelo à intensa rotina acadêmica, dividem seu tempo com amigos/as, namorados/as, práticas de esportes e “manutenção da vida *online*” nas redes sociais. Uma vez que permanecem cerca de dez horas por dia na escola, os/as estudantes desenvolvem estratégias de gestão do tempo para lidar de modo relativamente equilibrado com as atividades acadêmicas e sociais, embora reste pouco tempo-espço para vivências além dos limites da escola. Verificou-se, por meio do cotejo dos sentidos atribuídos à experiência escolar e juvenil, que a principal estratégia acionada por eles/as para lidar com esse impasse é reinventar o espaço escolar, alargando as possibilidades de sociabilidade, contornando regras e ressignificando os tempos. O estudo ainda sugeriu que as experiências dos/as jovens são plurais, marcadas por aproximações e distanciamentos entre desejos e projetos, bem como realizações e frustrações no contexto escolar e em outras dimensões de suas vidas. Observou-se finalmente que os/as jovens e suas famílias direcionam um alto investimento socioeconômico e simbólico para a experiência escolar no Ensino Médio Integrado em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o que permite inferir que o público investigado aposta na escola como importante espaço de socialização e formação, a despeito das tensões, paradoxos e contradições lá operantes.

Palavras-chave: Jovens; Experiência escolar; Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

This research aimed to understand how young students of a Federal Institute of Technological Education in the Metropolitan Region of Belo Horizonte - Minas Gerais experience their juvenile condition and give meaning to their experiences in integrated high school. To do so, we carried out a qualitative research. The instruments and techniques for data collection comprised primary sources such as semi-structured interviews, observation (inside and outside the classroom), questionnaires, and monitoring of posts on a social network. And secondary sources such as document analysis of the Course Pedagogical Project, class schedules, extracurricular activities, etc. The study counted on the participation of students from two integrated high school classes, totaling 65 young people, and there was a deeper investigation with 10 of them. The students of the investigated Institute experience an extensive class load, varying from 36 to 40 classes a week, depending on the year they are enrolled. Besides this extensive class load, students are encouraged to participate in monitoring activities and integrate research and extension projects. Simultaneously to this intense academic routine, these youngsters, most of them between 15 and 17 years old, divide their time with their friends, boyfriends and girlfriends, with the practice of sports, with the "*online* life maintenance" on social networks, balancing and managing this universe of activities, spending about 10 hours a day inside the school. Faced with all the intensity experienced in the school environment, there is little time left for these young people to experience other experiences beyond the limits of the school. Thus, we observe that there is no other alternative but to reinvent this space, expanding the possibilities of sociability, bypassing rules, and resignifying the times. From the point of view of young people and based on the studies of the sociology of youth and experience, having as theoretical support the studies of Dayrell (2007), Sposito (2002), Pais (2001), Abrantes (2003), and Dubet (1994), this research sought to weave reflections on the theme of the juvenile condition and to evidence the issues proper to young people when they experience the full-time school format, combining basic and technical education. The study gives visibility to another possible format of public school that has been little explored in the researches that deal with the relationship between youth and school, showing a profile of students who attend these institutions. In this sense, the study allowed a greater knowledge about the daily life in the context of integrated high school, revealing the strategies of young people to deal with the intensity of this experience. We observed that these experiences are plural, marked by closeness and distance between the desires and plans of these young people, of achievements and frustrations both in the school context and in the subjective formation of each one. But above all, they mark a high investment in this experience, contributing to think that many young people still bet on school as an important dimension of socialization and formation, even amidst so many tensions.

Keywords: Youth; School Experience; Integrated High School.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender cómo los jóvenes estudiantes del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Minas Gerais (IFMG) - Campus Santa Luzia viven su condición juvenil y dan sentido a sus experiencias en la Enseñanza Media Integrada. Desde el punto de vista de los jóvenes y con base en los estudios de Sociología de la Juventud y la Experiencia -en particular en los trabajos de Dayrell (2007), Sposito (2002), País (2001), Abrantes (2003) y Dubet (1994)-, esta investigación buscó discutir cuestiones específicas de los jóvenes durante sus itinerarios de formación en una escuela de tiempo completo cuyo currículo integra la formación propedéutica con la calificación profesional. Para ello, desarrollé una investigación cualitativa, cuyos instrumentos y técnicas de recolección de datos cubrieron fuentes primarias, como entrevistas semiestructuradas, observación (dentro y fuera del aula), aplicación de cuestionarios y seguimiento de publicaciones en una red social, y secundarias, fuentes, tales como el Proyecto Pedagógico del Curso, horarios de clases, actividades extracurriculares, entre otros documentos. El estudio contó con la participación de alumnos de dos clases de la Enseñanza Media Integrada, totalizando 65 jóvenes con edades entre 15 y 17 años, y se profundizó la investigación con diez de ellos. Los resultados de la encuesta indican que los estudiantes experimentan una carga lectiva extensa (de 36 a 40 clases por semana), se animan a participar en actividades de seguimiento y proyectos de investigación y extensión y, en paralelo a la intensa rutina académica, comparten su tiempo con amigos, novios, deportes y “mantenimiento de vida online” en redes sociales. Dado que pasan unas diez horas diarias en la escuela, los estudiantes desarrollan estrategias de gestión del tiempo para afrontar las actividades académicas y sociales de forma relativamente equilibrada, aunque queda poco espacio-tiempo para experiencias fuera de los límites escolares. Se verificó, a través de la comparación de los significados atribuidos a la experiencia escolar y juvenil, que la principal estrategia utilizada por ellos para enfrentar este impasse es reinventar el espacio escolar, ampliando las posibilidades de sociabilidad, eludiendo reglas y resignificando veces. El estudio también sugirió que las experiencias de los jóvenes son plurales, marcadas por similitudes y diferencias entre deseos y proyectos, así como logros y frustraciones en el contexto escolar y en otras dimensiones de sus vidas. Finalmente se observó que los jóvenes y sus familias destinan una alta inversión socioeconómica y simbólica a la experiencia escolar en la Enseñanza Media Integrada en una institución de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, lo que permite inferir que el público investigado apuesta en la escuela como un importante espacio de socialización y formación, a pesar de las tensiones, paradojas y contradicciones que allí operan.

Palabras llave: Juventud; experiencia escolar; Escuela Secundaria Integrada.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Imagem de satélite do <i>campus</i> em relação com o entorno.....	37
Figura 02 – Imagem de satélite do <i>campus</i>	38
Figura 03 – Mapa da distribuição dos espaços no <i>campus</i>	39
Figura 04 – Portaria principal do <i>campus</i>	40
Figura 05 – Portaria entrada de veículos do <i>campus</i>	40
Figura 06 – Fachada da biblioteca.....	41
Figura 07 – Fachada do Bloco C.....	41
Figura 08 – Imagem de uma das salas de aulas.....	42
Figura 09 – Recurso lista do Twitter.....	53
Figura 10 – Exemplos de tweets arquivados digitalmente.....	55
Figura 11 – Exemplo de organização dos tweets em pastas.....	56
Figura 12 – Exemplo de mensagem trocada por WhatsApp.....	57
Figura 13 – Infográfico síntese das inserções em campo.....	58
Figura 14 – Infográfico quantitativo dos/as jovens que participaram da investigação.....	59
Figura 15 – Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica 2021.....	74
Figura 16 – Esquema informações básicas dos/as entrevistados/as.....	108
Figura 17 – Tweet Breno 24/08/2020.....	149
Figura 18 – Tweet Miguel e Fabrício 24/08/2020.....	149
Figura 19 – Tweet Heitor 24/08/2020.....	150
Figura 20 – Tweet Fabiana 16/11/2020.....	153
Figura 21 – Tweet Adriana 11/11/2020.....	154
Figura 22 – Retweet Heloísa 30/08/2020.....	155

Gráfico 01 – Ensino Médio: Variações do total de Matrículas no Brasil de 1991 a 2021	69
Gráfico 02 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em número de unidades	73
Gráfico 03 – Entrada por tipo de vaga – 2019	83
Gráfico 04 – Vagas ocupadas por chamada – 2019	84
Gráfico 05 – Sexo	86
Gráfico 06 – Idade	87
Gráfico 07 – Cor/Raça	88
Gráfico 08 – Município de residência	89
Gráfico 09 – Tipo de instituição onde estudou a maior parte da trajetória escolar.....	90
Gráfico 10 – Número de moradores/as na residência.....	90
Gráfico 11 – Escolaridade do/a principal responsável	92
Gráfico 12 – Você teve aumento de responsabilidades durante o ERE.....	156
Gráfico 13 – Você conseguiu estabelecer uma rotina para realização do ERE	157
Gráfico 14 – Sua família te apoiou para a realização do ERE.....	159
Gráfico 15 – Você tinha um espaço adequado para realização do ERE.....	159
Gráfico 16 – De maneira geral você conseguiu aprender.....	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de tweets arquivados.....	57
Tabela 2 – Grau de parentesco do/a principal responsável	92
Tabela 3 – Profissão dos/as responsáveis	93
Tabela 4 – Equipamentos eletrônicos que acessam internet.....	95
Tabela 5 – Tipo de acesso à internet.....	95
Tabela 6 – Redes sociais acessadas.....	96
Tabela 7 – Preferências no tempo livre.....	97
Tabela 8 – Participação em grupos/coletivos dentro do IF.....	99
Tabela 09 – Participação em grupos/coletivos fora do IF	101
Tabela 10 – Quais foram os motivos para não ter conseguido uma rotina de estudos?.....	183
Tabela 11 – Descreva, de forma geral, quais foram os pontos positivos no ERE.....	184
Tabela 12 – Descreva, de forma geral, quais foram os pontos negativos no ERE.....	187
Tabela 13 – De uma maneira geral, do que sente mais falta do ensino no formato presencial?.....	191

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
COLTEC	Colégio Técnico da UFMG
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FaE	Faculdade de Educação
IF	Instituto Federal
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RMBH	Região Metropolitana de Belo Horizonte
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	20
2 – PERCURSOS METODOLÓGICOS	32
2.1 – Para início de conversa	34
2.1.1 – <i>O local da investigação</i>	36
2.2 – É caminhando que se faz o caminho.....	42
2.2.1 – <i>Observações</i>	43
2.2.2 – <i>Questionários</i>	47
2.2.3 – <i>Entrevistas</i>	48
2.2.4 – <i>Aproximações do universo online</i>	51
3 – DELIMITAÇÃO TEÓRICA	61
3.1 – Contribuições da Sociologia da Experiência.....	61
3.2 – O Ensino Médio no Brasil e as relações dos/as jovens com a escola 68	
3.2.1 – O ensino médio e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	72
3.3 – Juventude e condição juvenil.....	77
4 – APROXIMAÇÕES DOS/AS JOVENS.....	82
4.1 – Dados derivados do processo seletivo	82
4.2 – Questionários – 1ª fase	88
4.3 – Entrevistados/as	102
5 – OS JOVENS E SUAS EXPERIÊNCIAS.....	109
5.1 – Um dia de estudante no Ensino Médio Integrado.....	110
5.2 – As repercussões da chegada ao IF	119
5.3 – Risco calculado: vivendo e aprendendo a jogar	128
5.4 – Ser jovem estudante do IF.....	136
6 – REFLEXOS DA PANDEMIA COVID-19 NAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES	144
7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163

REFERÊNCIAS.....	167
ANEXOS	173
Anexo I – Horário de aulas	173
APÊNDICE.....	174
Apêndice I – Primeiro Questionário	174
Apêndice II – Segundo Questionário	177
Apêndice III – Roteiro de Entrevista	178
Apêndice VI - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.....	179
Apêndice VII – Tabelas com as respostas abertas – Questionário 2ª fase	183

1 – INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como proposta investigar como os/as jovens estudantes do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal de educação técnica e tecnológica, em Minas Gerais, vivenciam sua condição juvenil e dão sentido às suas experiências neste contexto. O desejo de me aprofundar nessa questão surgiu a partir de reflexões sobre a minha trajetória como estudante no Ensino Médio e sobre meus percursos acadêmico e profissional.

Filha caçula entre três irmãos, cresci e passei parte significativa da minha vida em um bairro periférico de um município da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Ainda no ensino fundamental, eu era considerada uma ótima aluna pelos/as professores/as da escola estadual do bairro onde estudei até a sétima série. Também fui muito incentivada por um professor de Geografia a me preparar para o processo seletivo das duas escolas técnicas federais que ofertavam vagas naquela época na região.

No ano de 2000, aos 14 anos, iniciei uma série de pesquisas que incluíam atividades como descobrir o endereço dessas escolas no catálogo telefônico (e concluir que elas não estavam tão próximas da minha casa quanto eu gostaria), ligar para obter informações e montar um quebra-cabeça de possibilidades (e impossibilidades) de preparação para as provas. De ligação em ligação, e a partir da troca de ideias com outros/as professores/as e colegas, soube dos cursinhos preparatórios que ofereciam bolsas integrais e parciais para os/as estudantes mais bem colocados/as nos “bolsões”, uma espécie de exame simulado que, a partir de seu ranking, distribuía bolsas com porcentagens de descontos. Mesmo sem compreender muito bem o processo, minha mãe me acompanhou na seleção de três cursinhos, e em um deles consegui 65% de desconto na mensalidade. No contexto em que cresci, era muito comum que as famílias se esforçassem para presentear ou festejar os 15 anos das meninas – e, no meu caso, o presente de 15 anos foi o cursinho. Outras quatro colegas também participaram do processo de seleção para as bolsas, mas só uma delas teve condições de se matricular no cursinho. Juntas, intensificamos os estudos para a seleção que aconteceria no último ano do ensino fundamental.

Naquele tempo, a possibilidade de estudar em uma escola técnica federal era restrita ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (doravante, CEFET-MG), que oferecia aproximadamente 500 vagas, distribuídas em 11 cursos;

ou ao Colégio Técnico da UFMG (COLTEC), que dispunha de 110 vagas, distribuídas em quatro cursos. Jovens de toda região metropolitana de Belo Horizonte, e especialmente os da própria capital, disputavam as cerca de 600 vagas anualmente.

Após um ano de preparação, fui aprovada na seleção do CEFET-MG para o curso de Edificações. Iniciava-se uma nova rotina, que incluía sair de Ribeirão das Neves diariamente e atravessar a cidade de Belo Horizonte. Essa nova rotina exigia que eu acordasse às 4h30min da manhã para me arrumar e pegar o primeiro ônibus do dia, caminhasse alguns minutos no centro da capital e aguardasse um segundo ônibus para chegar às 7h da manhã à escola. No retorno para casa, às 18h30min, eu mudava de itinerário: caminhava, mais ou menos, 2 km até a estação do metrô, pegava o primeiro trem, no meio do caminho aguardava outro trem em uma estação que exigia baldeação, para, enfim, chegar à estação final e esperar o último ônibus do dia. Esta estratégia de retorno, utilizando metrô, garantia que eu chegasse em casa por volta das 20h. Quando era necessário voltar de ônibus, devido ao trânsito, chegava em casa por volta das 21h. À noite, ainda precisava fazer algumas atividades da escola e me organizar para o dia seguinte.

Além dos desafios de deslocamento, pendulando de uma cidade à outra, a nova rotina me proporcionou o contato com diversas realidades dentro da sala de aula, onde convivia com estudantes de Belo Horizonte, que eram a maioria, e de outros municípios da região metropolitana, como Contagem, Betim e Santa Luzia. Inclusive, havia um colega de Itabira, cidade localizada a 125 km da capital mineira. Mas a diversidade de contextos não parava aí. Entre os/as colegas de sala havia egressos/as das mais diversas escolas particulares e outros/as poucos/as oriundos/as de escolas públicas, havia os/as que fizeram cursinho e também aqueles/as que não precisaram ou não puderam pagar por um, e havia quem almoçasse no “bandejão” e quem preferisse comer nos restaurantes próximos à escola.

Academicamente, as dificuldades se manifestaram já nas primeiras aulas, especialmente em relação ao domínio da norma padrão escrita, que perpassava praticamente todas as disciplinas. Na época, eu já sabia das fragilidades que enfrentaria em algumas áreas, como Física e Química, que nunca havia estudado – mas não imaginava que a forma como falava ou escrevia seria motivo de tantos impasses. Houve um tempo em que eu não tinha coragem de mostrar meus escritos a nenhum professor ou colega sem antes passar pela revisão de um amigo, que praticamente editava meus textos. Até nos momentos de lazer os desafios estavam

postos. Não havia uma música sequer que os/as colegas tocassem no violão e eu soubesse cantar, pois o repertório e o gosto musical dos/as novos/as amigos/as diferiam muito daqueles com que tive contato desde a infância. No fim de semana, raramente conseguia participar dos encontros nas casas dos colegas, especialmente por causa da distância. Com o início da “popularização” da internet, eu começava a semana de aula completamente perdida, sem saber sobre o que os/as amigos/as estavam falando ou o que haviam postado no *blog*¹ da sala. Mais uma vez, precisei contar com a ajuda dos/as colegas que às vezes até imprimiam parte dos diálogos virtuais para que eu acompanhar as interações *online* da turma.

Para dar conta de todos esses desafios, contei com uma rede de apoio que se ancorava no esforço dos meus pais, especialmente da minha mãe, para pagar pelos altos gastos com transporte, materiais e alimentação; e, de maneira indireta, contava com o auxílio dos/as vizinhos/as do bairro, que ajudavam a completar gastos cotidianos quando o valor mensal reservado pela minha mãe era insuficiente. Além disso, tive o suporte dos meus dois irmãos mais velhos, que estavam entrando no mercado de trabalho à época e foram fundamentais para que eu tivesse condições de concluir o ensino médio no CEFET.

Mesmo diante de adversidades e incômodos constantes, eu tinha muito orgulho de estudar naquela escola. Eu gostava de andar com a blusa do uniforme, de carregar o tubo de projetos com a mochila. Me sentia mais velha e responsável por dar conta de uma rotina tão diferente da dos/as colegas de infância. Me percebia madura por ter a liberdade de tomar tantas decisões sem a tutela dos meus pais, uma vez que eu passava o dia inteiro longe de casa. Reconhecia que estava cercada de pessoas muito importantes, uma rede de amigos/as tão diversa e, ao mesmo tempo, tão parecida comigo. Esse convívio intensificou laços que, dia após dia, tornaram-se mais fortes, sobrepondo-se, inclusive, a todas as outras relações que eu tinha naquele período – laços tão potentes que até hoje fazem parte efetiva da minha vida. Achava gratificante passar todo o dia na escola, almoçar diariamente com meus amigos(as) e circular em um quarteirão inteiro daquele CEFET que, mesmo bastante sucateado à época, era diferente de tudo que eu já havia acessado. Interpretava que toda aquela experiência me ajudaria a alcançar outros objetivos.

¹ Um *blog* é um sítio eletrônico cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados artigos, postagens ou publicações. Essa ferramenta foi muito utilizada no início dos anos 2000, quando a internet começava a se popularizar no Brasil.

Ao concluir a educação básica, estava certa de que o mais importante naqueles últimos três anos havia sido o acesso a uma instituição com melhores condições pedagógicas e infraestruturais – em comparação a outras escolas públicas de ensino médio – e a experiências que jamais teria nas escolas próximas à minha casa. Ainda que eu tenha decidido não continuar a trajetória educacional iniciada com a formação técnica, tendo em vista que optei pela graduação em Pedagogia, cursar o ensino médio no CEFET me assegurou a inserção no mercado de trabalho, na condição de estagiária, e amparou meus passos posteriores, durante o ensino superior, na Universidade Federal de Minas Gerais (doravante, UFMG).

Já no curso de Pedagogia, na inesquecível aula inaugural ministrada em 2004 por Miguel Arroyo, professor emérito da Faculdade de Educação da UFMG, fomos convidados/as a quebrar a imagem romântica sobre a infância e a adolescência, e a problematizar a ideia de “jardim de infância”; fomos desafiados/as a pensar os reais sujeitos que chegavam às escolas públicas e, conseqüentemente, a também repensar esses espaços. Sem dúvidas, essa orientação com gosto de realidade chegou a ser assustadora, em um primeiro momento, mas direcionou, de certa forma, meu percurso formativo a caminhos menos óbvios e mais desafiadores.

Sempre que possível, meus estudos enfocaram sujeitos/as *jovens*, escolha intensificada com a minha entrada no Programa Observatório da Juventude da UFMG², onde participei de diversas atividades de extensão, ensino e pesquisa. Como fruto da interseção entre os estudos no curso de Pedagogia e no Programa Observatório da Juventude, realizei minha pesquisa de conclusão de curso³ buscando compreender as relações entre as trajetórias escolares de dez jovens egressos/as do ensino médio e suas expectativas em relação ao trabalho. No mestrado, continuei os estudos com jovens e investiguei as repercussões do programa Poupança Jovem⁴

² O Observatório da Juventude da UFMG é um programa de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Educação (FaE), com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG. Desde 2002, o OJ vem realizando atividades de investigação, levantamento e disseminação de informações sobre a situação dos jovens da região metropolitana de Belo Horizonte, além de ajudar a promover o debate em torno desse universo. O programa desenvolve também ações de capacitação tanto de jovens, quanto de educadores e estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação da UFMG interessados na problemática juvenil. A atuação do OJ situa-se no contexto das políticas de ações afirmativas, orientando-se por quatro eixos centrais de preocupação que delimitam sua ação institucional: a condição juvenil nas sociedades contemporâneas; as políticas públicas e as ações sociais voltadas aos jovens; as práticas culturais e as ações coletivas da juventude na cidade e a construção de metodologias de trabalho com jovens.

³ Titulada *Trabalho e escolarização no horizonte de jovens de um curso pós-médio*, realizada em 2008.

⁴ O Poupança Jovem foi um programa social voltado integralmente para estudantes do ensino médio, matriculados nas escolas públicas estaduais mineiras e residentes em municípios ou regiões que

nas experiências escolares de egressos/as do ensino médio no município de Ribeirão das Neves.

E este olhar atento e curioso sobre as juventudes e os aspectos que atravessam a vida desses/as sujeitos/as me acompanhou (e acompanha) em minha trajetória profissional. De maneira deliberada, optei por investir meus esforços em estudos e experiências profissionais junto ao público jovem, em especial aos/às jovens pobres, oriundos/as de escolas públicas.

Depois de alguns anos atuando como professora, passei a trabalhar no acompanhamento pedagógico a estudantes de uma escola federal de formação técnica e superior, nos mesmos moldes daquela onde havia estudado quando adolescente. Dali em diante, vivencio cotidianamente situações parecidas com as que experimentei no ensino médio, mas sob outro ponto de vista e em outro contexto sociopolítico.

Em 2014, assumi o cargo de pedagoga no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), escola localizada em uma periferia do município de Santa Luzia. Em meu trabalho cotidiano, convivo com jovens que passam em média dez horas dentro da escola, têm diversas origens sociais, carregam uma infinidade de sonhos e desejos, fabricam diariamente uma projeção para o futuro e que veem na escola muitas possibilidades, mas também muitas dificuldades.

Da sala onde trabalho, eu escuto risadas sem fim, gritos histéricos, cantos animados, “parabéns pra você” quase todos os dias do ano, festas surpresas, conversas filosóficas, piadas, súplicas por abraços... Recebo centenas de “bom dia” e, às vezes, apatia também... Recebo em minha sala estudantes chorando, preocupados/as com uma prova, com as notas, com a reação da família, com a expectativa dos/as professores/as... Também acolho estudantes com o joelho ralado, dedo quebrado, dor de cabeça, dor de dente, com angústia por algo que nem sabem explicar... Recebo visitas para bater papo, para pedir o grampeador emprestado, folha de rascunho... Recebo estudante reclamando de professor, reclamando da escola,

apresentavam elevadas taxas de evasão escolar, combinadas com altas taxas de violência e baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). A meta do governo do estado de Minas Gerais era assegurar aos jovens mineiros atendidos pelo programa, durante o período de formação, um acompanhamento permanente do seu rendimento escolar, juntamente com programas culturais e cursos técnicos profissionalizantes e de inclusão digital que buscavam desenvolver o capital humano e social dos jovens estudantes, em benefício próprio, das famílias e das comunidades. Em contrapartida, os estudantes inseridos no programa que conseguiam concluir o ensino médio recebiam o valor de três mil reais para utilizá-lo da forma que quisessem.

ameaçando desistir, idealizando um passado leve que não volta mais... Recebo estudante dizendo que o “IF” é tudo em sua vida, mas também já vi muitos apelidando a escola de “IFerno”... Recebo estudantes revolucionários/as, com ideias a mil, que criticam, que protestam, que ocupam, que exigem, que mudam regras e, ao mudar a escola, modificam a si mesmos e a mim também.

Nesse contexto dinâmico, os/as estudantes desse instituto devem comparecer a 36 aulas semanais, no primeiro ano; 40, no segundo ano; e 37 no terceiro ano, que ainda devem ser conciliadas com a realização de estágio ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Além dessa extensa carga de aulas, os/as estudantes são fortemente incentivados/as a participar das atividades de monitoria – momentos de estudos extraclasse – conduzidas por um/a colega monitor/a, e também são motivados a integrar projetos de pesquisa e extensão. Paralela a essa rotina acadêmica intensa, esses/as jovens, em sua maioria com idades entre 15 e 17 anos, dividem seu tempo com amigos e amigas, namorados e namoradas, práticas de esportes e “manutenção da vida *online*” nas redes sociais, equilibrando e fazendo a gestão desse universo de atividades em cerca de dez horas diárias dentro da escola.

Diante de toda intensidade vivida no ambiente escolar, sobra pouco tempo para esses/as jovens experimentarem outras vivências além dos limites da escola, o que me leva a crer que não lhes resta outra alternativa a não ser reinventar esse espaço, alargando as possibilidades de sociabilidade, contornando regras e ressignificando os tempos. A escola, então, passa a ser cenário de jogos de baralho, formação de casais, troca de confidências entre amigos/as, torneio interclasse, encontro de células evangélicas, local de treino para os mais diversos esportes, festas autorizadas, festas “escondidas”, ensaios de canto. Dentro da escola, eles comem, tiram sonecas, matam aula, circulam pela vizinhança, vendem bombom, bolo de pote, salgados e garantem uma renda a mais. Como nos lembra Juarez Dayrell (2007):

A escola aparece como um espaço aberto a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal. É em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos (p. 1120).

Nesse painel vivo e pulsante, alguns questionamentos mobilizam-me, deslocam-me, instigam-me: Quem são esses/as jovens que chegam aos Institutos Federais? Como chegam? Quais são seus desejos? Quais motivos os levam a frequentar essa instituição? Como vivenciam o contexto em uma escola de tempo integral? Com quem eles/as passam o tempo? O que fazem? O que buscam? O que os mobiliza? O que os faz permanecer? O que eles e elas têm a nos dizer sobre suas experiências?

Cotidianamente, me deparo com as inquietações que esses/as jovens trazem para a escola e, com base nelas, arrisco dizer que eles/as experimentam sua condição juvenil de modos bastante diversos, marcados por tensões e contradições, entre as quais destaco:

- 1 – Estudam em uma escola pública, mas o acesso é restrito, uma vez que o ingresso é condicionado à aprovação em processo seletivo;
- 2 – Devido ao acesso restrito, o corpo discente da escola pode ser considerado elitizado ou privilegiado, embora estude em uma região periférica;
- 3 – Se por um lado, esses jovens podem ser considerados privilegiados; por outro, grande parte deles são aqueles preteridos nos processos seletivos das escolas federais centrais ou mais tradicionais;
- 4 – Buscam uma escola de ensino médio com melhores condições, mas, em contrapartida, precisam conciliar a formação propedêutica com uma formação profissional que muitas vezes é uma área com a qual não se identificam;
- 5 – São formados para inserção no mercado profissional como técnicos de nível médio, mas parte significativa dos/as jovens quer permanecer estudando e acessar o ensino superior;
- 6 – Estudam em uma escola cujo foco curricular não é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e/ou vestibulares e outros processos seletivos, mas grande parte dos/as estudantes só permanecem no Ensino Médio Integrado para obter um bom desempenho nesses exames;
- 7 – Estudam em uma escola de tempo integral, mas anseiam vivenciar experiências além dela (atividades de lazer, culturais, religiosas, esportivas etc.);
- 8 – Estudam em uma escola que tem como uma de suas missões acolher estudantes cotistas; porém, a instituição tem dificuldade de estabelecer

estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração o capital cultural desse público específico, muitas vezes marcado por defasagens educacionais;

9 – Convivem em uma sala de aula com colegas de diversas origens sociais, que variam desde os/as bolsistas da assistência estudantil⁵ até aqueles/as que passam férias no exterior;

10 – São originários de contextos familiares distintos, com as mais variadas configurações, que educam e acompanham seus jovens de maneiras diferentes: há aqueles/as que nunca comparecem ou entram em contato com a escola, aqueles/as que fazem visitas-surpresa, que ligam para a área pedagógica, e os/as que levam e buscam o/a estudante na porta da escola.

São tensões de naturezas diversas, que cada jovem experimenta de maneira singular, mas que, em seu conjunto, acabam repercutindo em suas experiências escolares. Observo que essas experiências são plurais, marcadas por aproximações e distanciamentos entre os desejos e planos desses/as jovens, de realizações e frustrações tanto no contexto escolar, quanto na formação subjetiva de cada um/a. Essas experiências marcam um alto investimento na educação formal, o que me leva a pensar que muitos/as jovens ainda apostam na escola como um importante espaço de socialização e formação, mesmo em meio a tantas tensões.

Essa série de percepções e questionamentos alimentou meu interesse em compreender melhor o rico contexto no qual estava inserida e despertaram o desejo de realizar uma investigação que pudesse contribuir para ampliar os estudos na área e a compreensão sobre as experiências escolares de jovens do Ensino Médio Integrado. O foco nos jovens é relevante para este estudo, já que no contexto das escolas federais, em especial os IFs, as pesquisas desenvolvidas até o momento centram-se, geralmente, em aspectos mais estruturais, institucionais e pedagógicos, como indica o trabalho “O ‘estado da arte’ das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação – de 2008 a 2014”, organizado por Gaudêncio Frigotto. Por meio de levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações

⁵ Periodicamente, são distribuídas bolsas de assistência estudantil com benefícios voltados aos/às estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O Programa de Assistência Estudantil tem como finalidade minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, favorecendo a permanência dos/as estudantes no Instituto até a conclusão do respectivo curso.

da CAPES, com utilização de palavras-chave⁶, o grupo de pesquisadores envolvidos no estudo localizou, até agosto de 2014, 42 teses e dissertações voltadas à temática dos IFs, com prevalência de produções de trabalhos sobre o PROEJA⁷, formação de professores, desenvolvimento local, currículo e evasão.

Entre os trabalhos identificados, e a partir dos quadros de temas abordados, pode-se dizer que os/as jovens só “aparecem” em duas situações: em um primeiro grupo, com seis estudos, ligado a investigações relativas à Educação de Jovens e Adultos. Nessas pesquisas, os/as jovens aparecem apenas como informantes, sem destaque para uma compreensão mais profunda sobre as experiências e reflexões vivenciadas pelos/as sujeitos/as. Já no segundo grupo, com apenas dois⁸ trabalhos, a categoria “juventude” foi considerada. Na dissertação de Santos (2011), os/as jovens estudantes são ouvidos/as sobre a educação escolar e como interpretam sua condição juvenil. Em outro trabalho, Pires (2008) destaca o significado das experiências vividas por jovens egressos/as de uma instituição federal de educação tecnológica.

Em uma tentativa de busca por trabalhos mais recentes, já que o referido “estado da arte” se limitou ao período de 2008 a 2014, e com o foco ajustado ao tema desta investigação, fiz um levantamento de pesquisas⁹ também no Catálogo CAPES. Localizei 87 trabalhos, entre teses e dissertações, com predominância temática dos seguintes eixos:

- *Institucionais*: impactos da implementação de programas e políticas nos institutos federais, como PROEJA, PRONATEC¹⁰, Brasil Profissionalizado, Ensino Médio Inovador, Sistema de cotas etc.

⁶ Palavras-chave consideradas: ifetização/dualidade e diferenciação na dualidade/Ifet + transformação/IFs – verticalidade/IFs – nova institucionalidade/IFs – nova identidade/educação profissional + Ifet/educação profissional + reestruturação (ou redefinição, redesenho) /decreto + Ifet/Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia/IFs – ensino médio integrado.

⁷ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

⁸ SANTOS, Claitonei de Siqueira. *Jovens do PROEJA de Urutaí*: mediações entre a escola e o mundo do trabalho. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-GO, 2011; PIRES, Anselmo Paulo. *As possibilidades e os limites da modalidade de concomitância externa da educação profissional na perspectiva da inclusão de jovens trabalhadores*. Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica. CEFET-MG, 2008.

⁹ Informações baseadas em um levantamento de teses e dissertações no Catálogo CAPES, a partir das palavras-chave: “jovens” e “ensino médio integrado” (empregando o uso de aspas para o termo composto). Foi feito o uso do operador booleano AND, para refinar a busca por uma interseção entre os dois termos. Além disso, utilizei filtros limitando a busca ao intervalo de tempo entre 2015 e 2021, e à grande área de conhecimento restrita aos estudos das Ciências Humanas.

¹⁰ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

- *Estruturais*: implantação de cursos técnicos integrados nos diversos institutos inaugurados na última década.
- *Pedagógicos*: reflexões sobre a estrutura curricular do Ensino Médio Integrado a uma formação técnica.
- *Trabalho docente*: metodologias de trabalho no âmbito do Ensino Médio Integrado, identidade docente etc.
- *Conteúdos e disciplinas*: experiências desenvolvidas nas diversas disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio Integrado.
- *Formação profissional*: dimensões da formação para o trabalho presentes na formação técnica.

No que se refere às experiências dos/as sujeitos/as em formação nessas instituições, notei um aumento das produções nos últimos anos. Porém, ainda são incipientes os trabalhos que se debruçam sobre as vivências, leituras e sentidos atribuídos pelos/as jovens ao Ensino Médio Integrado, e menos ainda sobre aspectos da condição juvenil e das suas experiências para além da condição de estudantes.

Entre os poucos trabalhos encontrados nessa perspectiva, 13 no total de 87 produções, destaco quatro pesquisas que dialogam com esta investigação. A primeira é a dissertação de Raquel de Wallau, intitulada *Significados atribuídos pelos jovens estudantes ao Ensino Médio Integrado à educação profissional*: um estudo de caso, defendida em 2015, que buscou analisar os significados que os/as jovens do Instituto Federal Farroupilha *Campus São Vicente do Sul* (Rio Grande do Sul) atribuem ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

A partir de uma investigação de cunho qualitativo, a autora destacou que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é compreendido pelos/as estudantes a partir de um sentido utilitário, como uma maneira de realizar uma dupla formação, reforçando a presença da dualidade entre formação profissional e propedêutica, e a possível ausência de uma integração real na formação ofertada. Ainda pensando no sentido “utilitarista”, os/as jovens investigados/as enxergam no Ensino Médio Integrado uma espécie de passaporte que os auxiliará no acesso ao ensino superior. Já a profissionalização aparece como uma credencial que agregará valor ao currículo e que poderá ser útil no futuro.

Um segundo trabalho que se pode citar é a dissertação defendida por Camila Siqueira Rodrigues Pellizzer em 2016, intitulada *Tempos de diálogo*: o olhar dos

jovens sobre suas experiências no Ensino Médio Integrado do IFRS, que buscou investigar como os/as jovens percebem e significam o diálogo e a escuta enquanto práticas humanas e educativas transversais às culturas escolares, na experiência do Ensino Médio Integrado do IFRS. Entre os achados da pesquisa, a autora concluiu que, na contramão das hipóteses comumente encontradas, os jovens narram a presença de práticas dialógicas e significativas. Além disso, identifica-se no interior das instituições escolares participantes uma juventude performativa, engajada e que busca ser reconhecida em um ensino médio distinto em relação às demais instituições que ofertam a etapa final da educação básica.

Outra investigação que dialoga com a presente pesquisa é a tese intitulada *Marcas do tempo integral nas juventudes: um estudo de caso em um Instituto Federal do Espírito Santo*, de autoria de Adriana Gomes Silveira, defendida no ano de 2017. O estudo narra as experiências e marcas vividas pelos/as e com os/as jovens-adolescentes no tempo integral, a partir de uma pesquisa qualitativa com inspiração etnográfica. Se, por um lado, as análises e conclusões empreendidas indicam a associação de jovens a um tempo mais protegido positivamente e, por isso, com maior possibilidade para a aprendizagem; por outro, a potencialidade da extensão do tempo escolar se contrapõe à inadequação espacial do *campus* frente às especificidades do estudo em tempo integral. As narrativas dos/as jovens também indicam um tempo integral fortemente marcado pelo tempo *cronos*, que desconhece as juventudes e os modos de ser juvenis.

Por fim, destacamos a tese de Murilo de Camargo Wascheck, defendida no ano de 2020, sob o título *Ensino Médio Integrado e Juventude: identidades e perspectivas a partir dos estudantes do IFG Goiânia*. O objetivo da investigação foi compreender, a partir da voz dos/as jovens, a condição juvenil e o Ensino Médio Integrado no contexto do IFG campus Goiânia. Como estratégia metodológica, partindo de uma abordagem qualitativa, realizou-se uma pesquisa exploratório-descritiva, com dados coletados por meio de questionário padrão e aprofundados no grupo focal. Dentre os achados da investigação, o autor argumenta que, para os/as jovens pesquisados/as: a qualidade da formação obtida é alta; o ensino superior aparece como uma condição palpável; a inserção no trabalho é uma necessidade urgente; as violências social e psicológica são um problema cotidiano; a juventude é um período da vida humana marcado por determinações de ordem cultural, socioeconômica e política, ainda que tangenciada por aspectos geracionais e cronológicos. A complexidade dos dados

encontrados exige a compreensão de que a juventude se constitui na individualidade e na coletividade, em diferentes espaços e instituições, como escola, família, trabalho, religião e mídias digitais.

Essa análise me forneceu elementos para algumas reflexões iniciais sobre aspectos que atravessam as trajetórias dos/as jovens do IFMG *Campus* Santa Luzia enquanto eles/as cursam o Ensino Médio Integrado e, ao mesmo tempo, evidenciou a incipiência de estudos que priorizam sujeitos/as jovens e suas experiências na educação profissional, o que ratifica a necessidade de se ampliarem as pesquisas nessa área. Além disso, os trabalhos levantados e esta pesquisa me instigaram a olhar de modo singular para as experiências escolares e a diversidade de sentidos em que os/as jovens estão enredados, superando, inclusive, qualquer visão genérica e/ou generalizante sobre as juventudes nos IFs. Nesse sentido, acredito que a presente pesquisa pode contribuir para o campo tríptico dos estudos que articulam jovens, experiências juvenis e Ensino Médio Integrado.

Para finalizar essa introdução, destaco a organização geral da tese, que foi dividida da seguinte forma: além desse primeiro item, onde apresentei o objetivo da investigação, a motivação para sua realização e a possível contribuição para o campo de pesquisa, este trabalho apresenta, em seu segundo capítulo, o percurso metodológico, no qual busquei informar minhas escolhas e estratégias investigativas, bem como o contexto da coleta de dados, a relação estabelecida com os/as jovens participantes e o passo a passo da construção desse processo de pesquisa. No terceiro capítulo, apresento o referencial teórico que dá suporte às discussões acionadas neste trabalho, além dos conceitos fundamentais que me auxiliaram a compreender o objeto de estudo proposto. Já no quarto capítulo, caracterizo os/as sujeitos/as jovens com quem trabalhei e indico os primeiros achados da pesquisa. No quinto capítulo, me debruço sobre as experiências vivenciadas pelos/as jovens no Ensino Médio Integrado à luz do referencial teórico e procuro estabelecer um diálogo entre a realidade empírica e o campo conceitual. Em seguida, no sexto capítulo, compartilho a experiência de realizar parte da pesquisa durante a pandemia de covid-19 e as repercussões da crise mundial de saúde pública nas vidas desses/as jovens. Por fim, nas Considerações Finais, evidencio os pontos alcançados na pesquisa, suas lacunas e limitações, os principais resultados e contribuições, assim como as sugestões para investigações futuras.

A seguir, apresentarei o desenho metodológico desta pesquisa.

2 – PERCURSOS METODOLÓGICOS

O desafio desta pesquisa foi compreender como jovens que estudam em uma instituição federal, matriculados/as em um curso técnico integrado ao ensino médio, vivenciam sua condição juvenil e como atribuem sentido às experiências vividas nesse contexto.

Inicialmente, esse problema de pesquisa me colocou em um duplo movimento. Primeiro, me convocou a observar como esses/as sujeitos/as vivem seu cotidiano no espaço escolar e como extrapolam a condição de estudantes e ampliam suas experiências para além do ofício de aluno/a, articulando desejos, projetos, oportunidades, resistências, obrigações, expectativas, enquanto conciliam tempo de estudo, de lazer, tempo para as atividades esportivas, religiosas, para o namoro, para o engajamento político etc. Em um segundo movimento, além de observar essas articulações das dimensões próprias da condição juvenil, fui provocada a perceber quais sentidos esses/as sujeitos/as atribuíam às experiências vivenciadas em diferentes contextos, valendo-me dos seus próprios pontos de vista, das leituras que faziam de si mesmos/as e do vivido.

Dito isso, de forma preliminar, busquei suportes teóricos e instrumentais que me permitissem realizar a pesquisa. Nesse sentido, concordo com Vítor Sérgio Ferreira (2017) quando afirma que:

[...] o desenho da pesquisa é teoricamente justificado, sendo que a teoria não tem necessariamente uma função de comando do trabalho de terreno, mas sobretudo uma função de acompanhamento, através do desenvolvimento paralelo de hipóteses de explicação e princípios de interpretação (FERREIRA, 2017, p. 18).

O método, baseado em um determinado terreno empírico, é também teoria e contribui não só para apontar um caminho rumo à resolução do problema de pesquisa, mas também para refletir sobre ele, na medida em que fornece elementos interpretativos para o desenvolvimento da investigação. A seguir, apresento algumas escolhas teórico-metodológicas com o objetivo de justificar o desenho do percurso investigativo.

Um dos aportes teóricos que orientaram esse trabalho encontra-se nos estudos de François Dubet, mais especificamente as acepções da Sociologia da Experiência. Para Dubet (1994):

[...] a sociologia da experiência social [...] é também uma sociologia analítica que tem em vista interpretar condutas e discursos, decompô-los em elementos simples e recompor a experiência social segundo um sistema coerente. Mas este trabalho sociológico sobre o trabalho dos atores não se reduz a um modo de leitura sociológico, a uma forma de olhar ou de escrita. Ele deve provir de um método suscetível de dar lugar à subjetividade dos indivíduos, capaz de a tratar o mais objetivamente possível (DUBET, 1994, p. 229).

Dessa maneira, pensar a conexão estabelecida entre os/as jovens sujeitos/as desta pesquisa e o modo como experimentam sua condição juvenil no contexto do Ensino Médio Integrado deve ir muito além da coleta de informações pontuais em um dado período. Ao contrário, quando pretendo compreender as experiências desses e dessas jovens, preciso realizar um exercício de compreensão profunda das realidades por eles/as vivenciadas.

Diante disso, optei por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa. Heloisa Helena Martins (2004) esclarece que, antes de mais nada, as chamadas metodologias qualitativas:

[...] privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-los falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la (MARTINS, 2004, p. 292).

Dentro das múltiplas possibilidades de uso da abordagem qualitativa, recorri, nesta investigação, ao estudo de caso como estratégia e incremento metodológico. Em um primeiro desenho, busquei inspiração nas pesquisas prospectivas, que permitem investigar determinado fenômeno ao longo de seu desenvolvimento e, assim, auxiliam na compreensão de como os fatos vivenciados ao longo de certas experiências afetam os/as sujeitos/as. Esse tipo de pesquisa tem o potencial de explorar as complexas relações que podem se estabelecer entre o ponto inicial de

aproximação do campo e dos/as sujeitos/as, e sua progressão reflexiva em um período específico.

Assim, minha intenção era coletar dados ao longo da experiência dos/as sujeitos/as investigados/as no ensino médio, privilegiando as reflexões sobre o momento presente, ou seja, como os/as jovens relatavam e percebiam suas experiências no momento em que a coleta acontecia. Acreditava que essa estratégia metodológica auxiliaria o/a sujeito da pesquisa a compartilhar informações com maior riqueza de detalhes, evitando muitas abstrações, fossem elas no campo da memória (ao interpelar fatos do passado), ou no das projeções futuras (ao instigar o exercício de imaginação do futuro). Porém, no desenvolvimento da pesquisa houve brusca mudança de contexto, como veremos à frente, forçando alterações nesse processo.

Os instrumentos e técnicas de coleta de dados envolveram fontes primárias, como a realização de entrevistas semiestruturadas, a observação (dentro e fora da sala de aula) e a aplicação de questionários (perfil socioeconômico e cultural). Também utilizei fontes secundárias, como a análise documental (análise do Projeto Pedagógico do Curso, horários de aulas e atividades extracurriculares, normas disciplinares etc.) e a análise de dados do processo seletivo, que nos forneceu as primeiras informações sobre os/as jovens estudantes.

A seguir, compartilharei de forma mais detalhada os caminhos que percorri para realizar esta pesquisa. Trata-se de uma tentativa de narrar os acontecimentos desde o início da preparação das atividades de campo e, ao mesmo tempo, refletir sobre os processos que atravessaram o exercício de pesquisar.

2.1 – Para início de conversa

Antes de qualquer coisa, é preciso dizer que a realização dessa investigação veio acompanhada de *empolgação* e *alegria*. Empolgação pela oportunidade de “protagonizar” novamente o papel de pesquisadora, sete anos após ter finalizado o mestrado; e alegria pela oportunidade de investigar a realidade que me indagava e colocava à prova, diariamente, meu exercício profissional, que me interrogava como educadora e que provocou meu retorno à academia a fim de buscar respostas que só uma pesquisa profunda poderia esclarecer. É preciso falar também da *euforia* e do *receio*. Euforia pelo fato de poder me dedicar exclusivamente à relação com os/as jovens, me aproximando ainda mais do universo deles/as, me deslocando do papel

de educadora e com possibilidades de alcançar vivências que o papel institucional de pedagoga da escola impedia. E receio de que essa mesma identidade de pedagoga me limitasse e até impedisse uma real aproximação dos/as jovens, além de gerar um possível desconforto que pudesse impactar as relações com os/as colegas docentes e demais servidores/as da escola.

Considero importante compartilhar esse conjunto de sentimentos, pois eles me acompanharam durante todo esse percurso; eles também me fazem lembrar da pessoa que sou e, principalmente, de nunca esquecer que estou lidando com outras pessoas, que compartilham suas experiências e também seus sentimentos. Considero ainda mais importante essa partilha porque essa pesquisa foi realizada *com* jovens, e um dos meus maiores desejos era que essa investigação não fosse apenas *sobre* eles/as, como bem aprendi no Programa Observatório da Juventude e me inspiro nos/as vários/as colegas pesquisadores/as que estão sempre em busca desse fazer sensível. Por isso mesmo, o exercício de me perceber como *alguém que sente enquanto pesquisa* abre possibilidades para reconhecer esses e essas jovens como pessoas dotadas dos mais diversos (e intensos) sentimentos, que podem revelar muito mais que a experiência de serem estudantes do Ensino Médio Integrado.

Além dos sentimentos compartilhados, que dão pistas sobre o modo como percorri os caminhos dessa pesquisa, me apresento como mulher, branca, na casa dos 30 anos, pedagoga, sindicalizada (em alguns momentos representante dos/as técnicos/as administrativos/as em educação no *campus* em que trabalho), servidora de um setor dedicado ao apoio a educandos e educadores, usuária de algumas redes sociais (inclusive compartilhadas com muitos/as sujeitos/as que compõem a comunidade escolar) e uma entusiasta de confraternizações! Como nos lembram Viviane Weschenfelder e Elí Fabris (2018):

[...] as posições que assumimos como sujeito (gênero, profissão, classe, pertencimento étnico-racial etc.) são importantes porque dizem do lugar e das possibilidades de produção do conhecimento que produzimos. Independente da posição que ocupamos em relação aos sujeitos com os quais pesquisamos, é necessário refletir sobre este posicionamento e suas implicações para os resultados da pesquisa (WESCHENFELDER; FABRIS, 2018, p. 122).

Essa parte sobre quem eu sou também diz um pouco do lugar que ocupo na escola e nos ajudará a compreender os passos que dei em direção ao papel de pesquisadora na instituição em que atuo profissionalmente, e os passos dados na construção dessa pesquisa.

2.1.1 – *O local da investigação*

Ainda nesse “início de conversa”, apresentarei algumas informações e imagens sobre o local onde a pesquisa foi realizada. Além da relação que estabeleci com o campo e os/as jovens participantes, é importante destacar que o local de investigação não se encontra isolado, nem se assemelha a um laboratório tradicional, com ambiente controlado, destinado exclusivamente à realização de pesquisas. Ao contrário, encontra-se em diálogo com a comunidade, com o território. De certa forma, está de portas abertas e todo o entorno contribui para uma identidade do território escolar. Também o seu interior, o espaço físico, a estrutura (e, em algumas situações, a falta dela) repercutem na experiência daqueles/as que passam parte de seu dia na escola.

Esta investigação teve como campo de pesquisa uma das unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, mais especificamente o *campus* do IFMG em Santa Luzia, uma das 18 unidades que compõem a rede.

Figura 01 – Imagem de satélite do *campus* em relação com o entorno

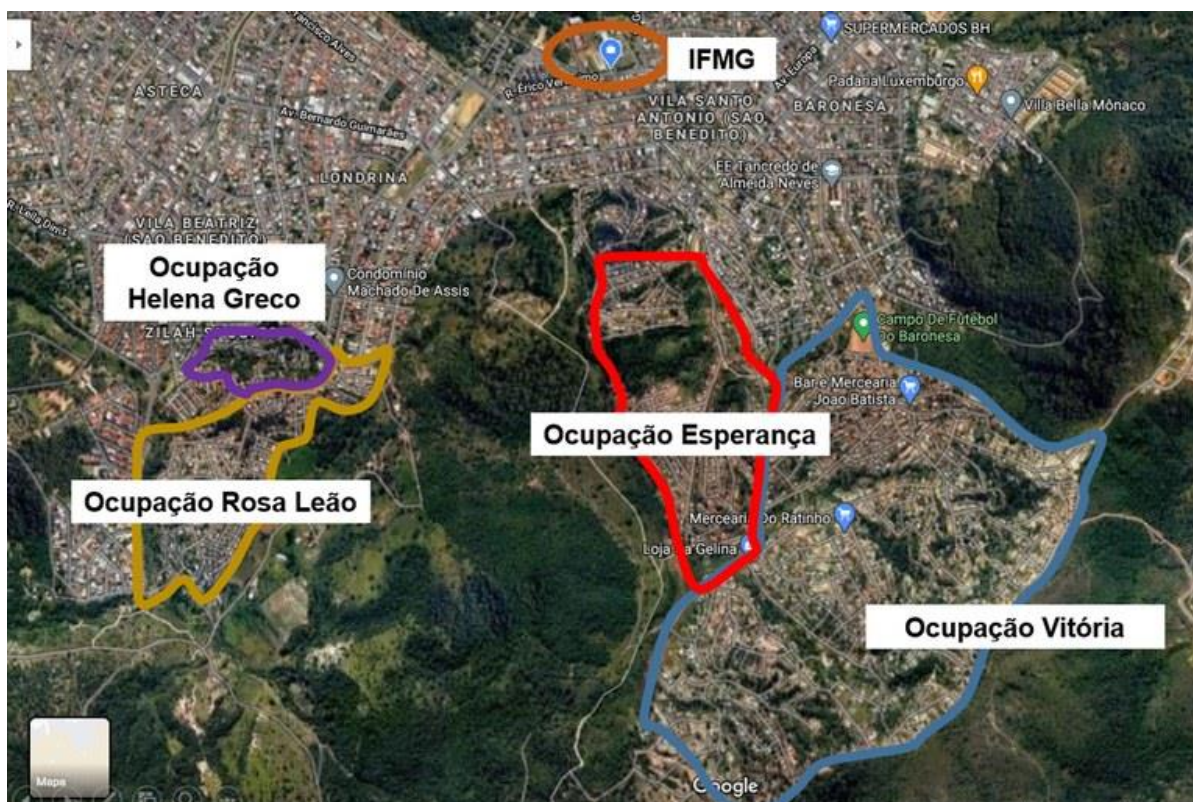


Foto satélite com indicações do IFMG Santa Luzia (na cor laranja na parte superior da foto) e os territórios vizinhos – Mapa de divulgação das ações do Projeto de Saneamento / Trabalho desenvolvido por equipe do IFMG (Fonte: <https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/projeto-do-campus-santa-luzia-para-levar-saneamento-a-ocupacao-de-bh-e-premiado-pelo-bid>)

Como é possível observar, o *campus* está localizado na periferia do município de Santa Luzia e faz parte da Região Metropolitana de Belo Horizonte, bem próximo ao limite com a capital. Ocupa uma área total de 31.709,00 m², fruto da doação da Prefeitura Municipal de Santa Luzia. Nesse imóvel, funcionava o CAIC¹¹ Londrina (em desuso na época da doação) e a APAE do município (que foi transferida para outro imóvel).

¹¹ O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC foi uma política da década de 1990 que tinha como objetivo garantir o atendimento básico em saúde, educação, assistência e promoção social de forma integrada.

Figura 02 – Imagem de satélite do *campus*



Foto Satélite com a demarcação dos limites do IFMG *campus* Santa Luzia (Fonte: <https://www.google.com.br/maps/@-19.7960586,43.9133142,307a,35y,332.74h,39.2t/data=!3m1!1e3>)

O IFMG *campus* Santa Luzia iniciou suas atividades institucionais no segundo semestre de 2013 e recebeu as primeiras turmas no ano de 2014, ofertando inicialmente cinco cursos do Eixo Tecnológico de Infraestrutura e Produção Cultural e Design, quais sejam:

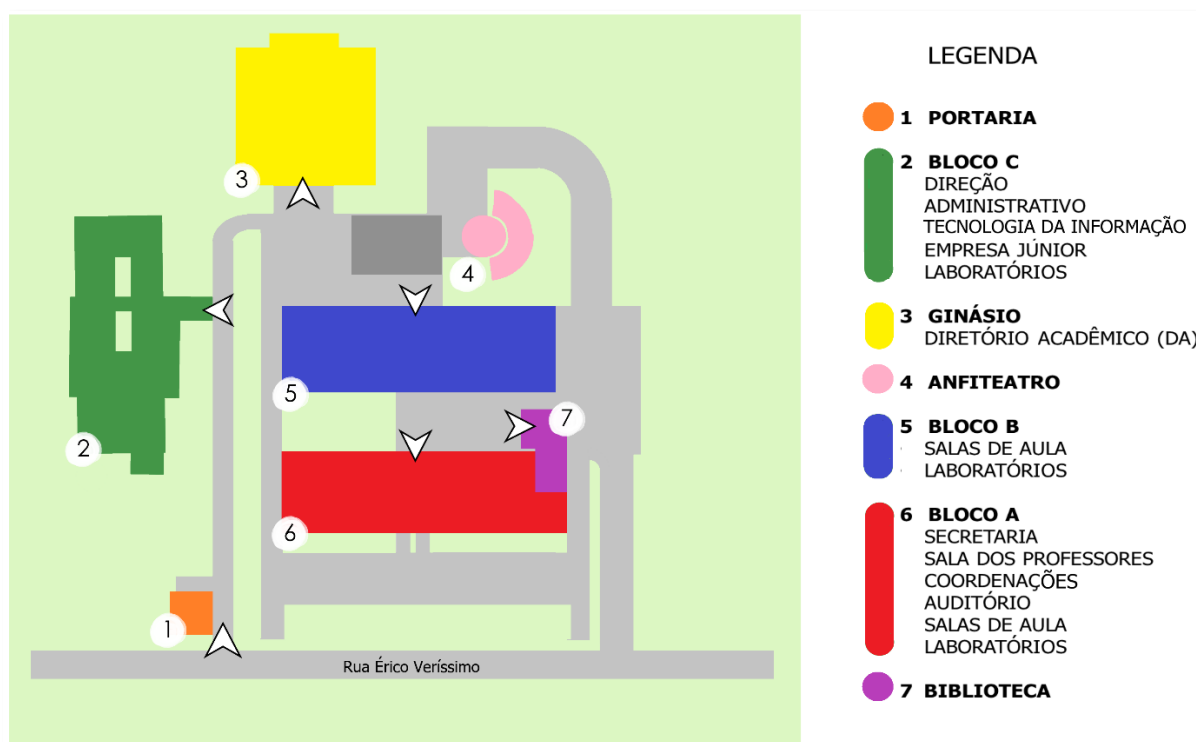
- Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio
Curso diurno com oferta de 80 vagas anuais.
- Técnico Subsequente em Paisagismo
Curso noturno com oferta de 40 vagas anuais.
- Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo
Curso vespertino com oferta de 40 vagas anuais.

- Bacharelado em Engenharia Civil
Curso noturno com oferta de 40 vagas anuais.
- Tecnólogo em Design de Interiores
Curso noturno com oferta de 40 vagas anuais.

Mais tarde, no ano de 2019, foi implantado o curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho (noturno) e atualmente o *campus* conta com aproximadamente 900¹² estudantes matriculados/as.

A seguir, são apresentados o mapa com a distribuição dos espaços e algumas fotos do *campus*.

Figura 03 – Mapa da distribuição dos espaços no *campus*



Mapa produzido pelos/as estudantes: Ana Paula Lopes, André Luiz Gomes e Jansen Paulo Ribeiro na disciplina Representação 01 (2019/01) do Curso de Arquitetura e Urbanismo

¹² De acordo com dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha 2021 (ano base 2020). Disponível em <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html> (acesso em 26/01/2022).

Figura 04 – Portaria principal do *campus*

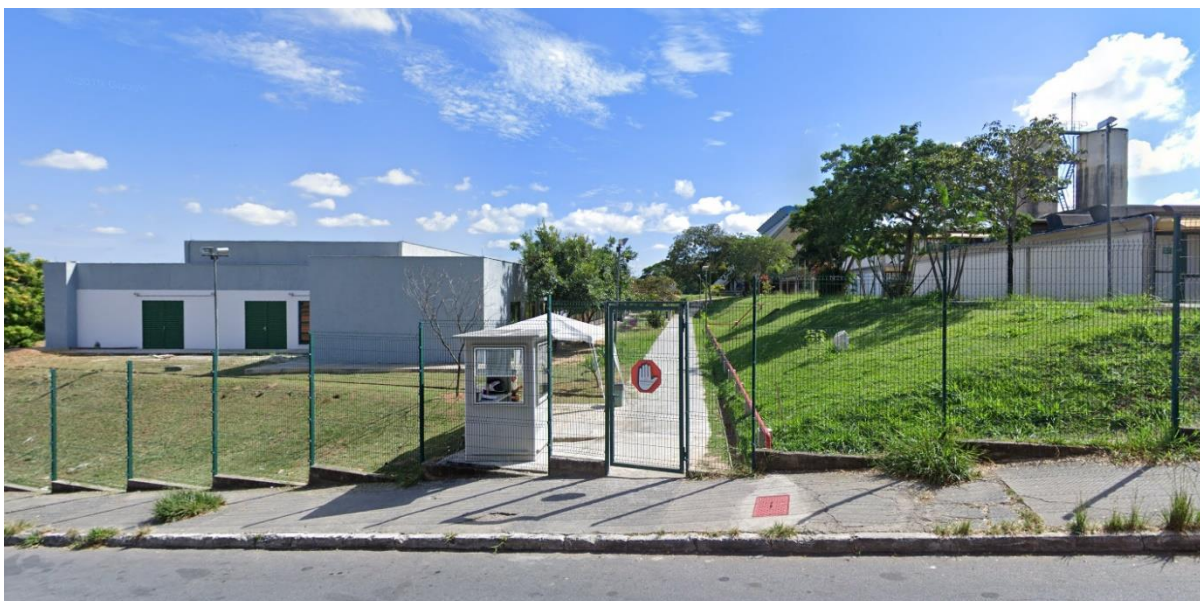


Foto da portaria principal do IFMG *campus* Santa Luzia - Bloco C à esquerda e Bloco A à direita (Fonte: <https://www.google.com.br/maps/@-19.7945823,-43.9139799,3a,75y,333.67h,96.92t/data=!3m6!1e1!3m4!1srEudBL7YpN6boTGwRa9uaA!2e0!7i16384!8i8192>)

Figura 05 – Portaria entrada de veículos do *campus*



Foto da portaria para entrada de veículos (Fonte: <https://www.google.com.br/maps/@-19.7944809,-43.9133554,3a,75y,338.13h,90.37t/data=!3m6!1e1!3m4!1sb3DUXMycM3bj!3sT9mbDkA!2e0!7i16384!8i8192>)

Figura 06 – Fachada da biblioteca



Foto da Biblioteca – IFMG *campus* Santa Luzia
(Fonte: https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/bibliotecas/imagens-bibliotecas/BibliotecadocampusIFMGSantaLuzia.jpg/image_view_fullscreen)

Figura 07 – Fachada do Bloco C



Fonte: Arquivo autora

Figura 08 – Imagem de uma das salas de aulas

Foto de uma das salas de aulas do IFMG *campus* Santa Luzia
(Fonte: <https://www2.ifmg.edu.br/portal/centrais-de-conteudos/imagens/imagens-ifmg-em-alta/santa-luzia-83.jpg>)

2.2 – É caminhando que se faz o caminho

Se por um lado o planejamento metodológico é instrumento fundamental no ofício do/a pesquisador/a, este/a não pode se tornar refém das estratégias pensadas previamente. A busca pelo equilíbrio entre o necessário planejamento e a flexibilidade que a realidade nos exige tornou-se, como veremos, um desafio na realização dessa investigação.

A partir da reelaboração do projeto de pesquisa, do precioso retorno da parecerista e da aprovação junto ao Conselho de Ética, dei início ao trabalho de campo, composto de fase exploratória (realizada no primeiro semestre de 2019) e pesquisa de campo propriamente dita (a partir do segundo semestre de 2019).

Como anunciado, o local escolhido para desenvolver a pesquisa é também meu local de trabalho, em um dos *campi* do Instituto Federal de Minas Gerais, localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte - RMBH.

Vale destacar que durante o primeiro ano do doutorado, em 2018, conciliei as atividades laborais com a realização das disciplinas e a readequação do projeto de pesquisa. No final daquele ano, solicitei licença para capacitação. No início de 2019, fui contemplada¹³ com o afastamento das atividades como pedagoga para cursar o doutorado, a partir da segunda semana de fevereiro, quando os/as estudantes iniciariam as aulas.

Em janeiro, quando ainda estava em exercício, recebi a lista de estudantes aprovados/as no processo seletivo de 2019 e foi nesse momento que tive o primeiro contato com os dados dos/as possíveis sujeitos/as que me auxiliariam a construir essa pesquisa. A partir daquela lista, (que li e reli muitas vezes, admirada com as informações que ainda se resumiam a letras e números) eu conheci os nomes, idades, sexos e modalidades¹⁴ de entrada dos/as jovens que comporiam as duas turmas do Ensino Médio Integrado do *campus*. Mais à frente, esses dados serão apresentados.

A partir de agora, buscarei detalhar cada uma das escolhas metodológicas, obedecendo a uma certa ordem cronológica e, desta forma, evidenciarei o percurso do campo de pesquisa.

2.2.1 – Observações

O primeiro dia de aula dos/as calouros/as do Ensino Médio Integrado de 2019 foi também o meu primeiro dia de licença das atividades profissionais e oficialmente meu primeiro dia dedicado à pesquisa na escola. Significa dizer que todos/as nós, jovens estudantes e eu, carregávamos uma certa ansiedade naquela quinta-feira. Juntos/as, no auditório, buscávamos um lugar para desempenhar nossos novos papéis: eles e elas, como estudantes de um instituto federal, iniciando o Ensino Médio Integrado; e eu, trocando o patamar do auditório, onde sempre recebi todos/as os/as jovens calouros/as desde que havia ingressado no IFMG, por uma cadeira mais ao fundo, onde iniciaria o processo de observação. Nesse mesmo dia, fui apresentada ao grupo de aproximadamente 80 jovens presentes. Me anunciaram como servidora

¹³ Deixo registrado que este trabalho contou com o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, na forma de concessão de afastamento da servidora responsável pelo presente trabalho para dedicação exclusiva à pesquisa.

¹⁴ De acordo com o edital do processo seletivo de 2019, as vagas foram distribuídas da seguinte forma: 50% destinadas ao acesso pela modalidade de vagas reservadas e 50% destinadas à modalidade de ampla concorrência.

da escola, porém afastada das atividades laborais para realizar uma pesquisa prevista para ser feita junto àquelas duas turmas. Como havia dito, naquele dia carregávamos nossa bagagem de ansiedade e só na semana seguinte eles/as compreenderam (ou começaram a compreender) o que eu pretendia.

Além dessa primeira aproximação dos/as jovens calouros/as, também passei por todas as turmas dos/as estudantes veteranos/as explicando sobre minha licença, sobre a pesquisa e sobre o novo papel que desempenharia dentro da escola. Eles/as também levaram algum tempo para compreender como as coisas funcionariam. Na verdade, nós gastamos algum tempo tentando entender.

Estou sentada próxima à quadra, mas relativamente afastada. Um estudante veterano acabou de passar por mim e perguntou “se eu já estou de pesquisadora”. Eu sorri, disse que sim e perguntei se estava parecendo com uma pesquisadora. Ele sorriu de volta e disse que sim (Caderno de campo, segundo dia de observação – fevereiro de 2019).

O mesmo aconteceu com os/as colegas servidores, à medida que as solicitações e conversas sobre trabalho foram se diluindo, até chegar o dia em que apenas me cumprimentavam, sabendo que poderiam procurar outras pessoas para resolver as questões antes trazidas até mim. De maneira geral, o processo foi tranquilo, respeitoso, mas também desafiador. Minha intenção era acompanhar os/as estudantes dentro e fora da sala de aula, alternando diariamente entre as turmas, e para isso precisaria da autorização de todo o grupo docente que atuava junto aos/às calouros/as. Porém, contrariando as minhas expectativas, alguns professores não se sentiram à vontade para que eu acompanhasse suas aulas¹⁵. Passada a surpresa inicial, ressignifiquei a situação e compreendi o receio desses docentes. Foquei no acolhimento aos/às 15 docentes (do total de 17) que, além de autorizarem minha participação em suas aulas, se dispuseram a compartilhar todas as informações que eu considerasse necessárias para compor a coletada de dados.

Dito isso, passei os três meses e meio seguintes – período correspondente à primeira etapa de avaliação do ano escolar –, acompanhando diariamente as turmas

¹⁵ À medida que comecei a acompanhar as turmas em sala de aula, pude refletir melhor sobre os desafios docentes, especialmente numa época em que são constantemente colocados à prova, questionados e vigiados. A existência de um programa como o “Escola sem partido”, por exemplo, ilustra as tentativas de intervenção no espaço da sala de aula, chegando a incentivar a produção de projeto de lei, que só foi barrado depois da decisão de inconstitucionalidade pelo Supremo Tribunal Federal – STF.

do 1º ano, cada dia em uma turma. A estratégia de alternar as turmas durante a semana tinha como objetivo me permitir conhecer de maneira equilibrada cada uma delas e, ao mesmo tempo, assegurar momentos sem minha presença nas turmas, tendo em vista que a minha observação constante na sala de aula poderia impactar as dinâmicas e interações juvenis. Contudo, após o estranhamento inicial, percebi que minha presença ficou cada vez mais despercebida, como pude confirmar através do relato de alguns docentes, que se questionavam sobre eu ter estado ou não em suas aulas.

Nessa tentativa de tornar minha presença a mais discreta possível, fiz uso de várias estratégias que pudessem atenuar o estranhamento do “outro” adulto em meio ao cotidiano dos/as jovens. A inserção diária e prolongada no cotidiano escolar foi uma das mais eficientes, na medida em que os/as jovens puderam se acostumar com minha presença. Eles/as me questionavam sobre suas dúvidas em relação à investigação e avaliavam minhas reações diante de determinadas ações – inclusive aquelas que, desconfiavam, poderiam despertar a reação de um adulto (como, por exemplo, falar palavrões, fazer brincadeiras mais brutas entre eles/as, falar alto etc.). À medida que percebiam em mim certa “neutralidade”, acredito que minha presença passou a causar menos estranhezas.

Outra estratégia que funcionou foi o “uso” do celular como um recurso de “desvio de atenção”. Em vários momentos, especialmente quando estava sozinha com os/as jovens estudantes, fora dos momentos de aula, percebi que enquanto eu mexia no celular, eu praticamente ganhava o “superpoder” da invisibilidade. Isto porque quando eu ficava em “postura de observação”, ou seja, atenta ao que acontecia e recorrendo às minhas anotações com mais frequência, por vezes meu olhar chocava-se com o olhar deles/as e, ao me perceberem, eles/as riam e se desconectavam do que estavam fazendo ou falando.

De outra forma, quando passei a “me distrair” no celular, percebi que eles/as ficavam cada vez mais à vontade, às vezes aumentavam a projeção da própria voz e observavam se eu olharia, falavam algo que consideravam inapropriado e conferiam se eu estava reagindo ao comentário. Acredito que a forma como utilizam o celular e imergem nos aplicativos e no universo *online* fez com que eles/as acreditassem que naqueles momentos eu estava absorta em outras atividades e que, conseqüentemente, não estariam recebendo minha atenção. Passei a usar o artifício da distração com bastante frequência, como uma estratégia para tornar mínima a

intervenção da minha presença nas interações. Um desses momentos mais relaxados, por partes dos/as estudantes, acabou me rendendo um “glossário” de novas gírias e palavrões que foram muito úteis no entendimento dos diálogos que estabeleciam entre eles/as.

Mais tarde, no segundo semestre, retornei para acompanhar a finalização do ano letivo, entre os meses de setembro e outubro. Todo o período de observação durou 82 dias letivos, nos quais assisti a mais de 30 aulas¹⁶ por semana e acompanhei os/as estudantes fora da sala de aula em seus momentos de intervalo, almoço, horários vagos etc. A experiência de observação se revelou um instrumento valioso, que me permitiu conhecer os/as jovens e colecionar uma série de informações que ajudariam a compreender melhor os demais dados coletados posteriormente (dados dos questionários, das entrevistas, das interações no universo *online* etc.). Esta etapa da pesquisa também me exigiu um esforço de concentração e resistência física, já que passava, em média, dez horas por dia no exercício de observação.

Estou acompanhando o nono horário de aula e já estou me sentindo bem exausta, com o corpo dolorido e a mente cansada. Minha vontade é de levantar e esticar um pouco, mas ainda haverá mais um horário depois desse. A turma continua participando da aula e fazendo os exercícios propostos. As poucas conversas são discussões sobre o exercício e conferência de resposta (Caderno de campo – fevereiro de 2019).

Acredito que essa imersão na observação dentro e fora da sala de aula foi essencial para eu me aproximar dos/as jovens e perceber suas rotinas e atividades cotidianas. Mais que isso: foi uma experiência tátil e visual que me permitiu compreender os usos que eles/as fazem do espaço, como se acomodam na carteira, da razão por que muitas vezes se deitam, a agitação ou a prostração. Também forneceu elementos para eu compreender o contato próximo com os/as colegas, mas também a irritação, fruto de uma intensa convivência, e a intimidade quase instantânea que as turmas costumam compartilhar logo nos primeiros meses de aula.

Ao final do período de observação, obtive dois cadernos de campo recheados de anotações sobre o cotidiano desses/as jovens, sob o meu ponto de vista. Parafraçando Ferreira (2017), mais que *colher dados*, enxergo em meus cadernos de campo a *produção de dados*, sob as lentes do método e também a partir da minha

¹⁶ Está disponível no Anexo I um exemplo de horário de aulas semanais de uma turma do 1º ano.

capacidade de enxergar situações, atentar para os ditos e não ditos, acompanhar (ou não) os acontecimentos à medida que era (ou não) autorizada. Mais adiante, quando apresentar os/as jovens participantes desta pesquisa, descreverei melhor essa produção.

2.2.2 – Questionários

Os questionários foram aplicados em duas fases e tiveram como principal objetivo reunir informações sobre o conjunto de estudantes envolvidos/as na investigação.

A primeira fase foi aplicada ao final do segundo período de observação, no ano de 2019, quando os/as jovens já me conheciam e eu acreditava que não teriam receio em dividir seus dados pessoais. O questionário¹⁷ continha 31 questões, distribuídas em quatro blocos: 1 – Dados pessoais; 2 – Contexto socioeconômico; 3 – Lazer; e 4 – Escolarização. A escolha por abordar esses quatro eixos se deu com objetivo de confirmar algumas informações mais básicas acerca dos dados pessoais dos/as jovens, conhecer mais seus contextos socioeconômicos, identificar práticas de lazer e compreender as trajetórias de escolarização por eles/as percorridas.

A aplicação do questionário ocorreu em parceria com um professor, que cedeu uma de suas aulas em cada turma. Eu o apliquei de forma coletiva, ou seja, fui lendo o questionário e os/as estudantes foram respondendo simultaneamente. No período em que o questionário foi aplicado, oito estudantes já haviam deixado a escola. Dos 72 jovens matriculados/as naquela época, 66 haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE¹⁸ e consentido em participar da pesquisa. Entretanto, no dia da aplicação dos questionários, um dos jovens faltou devido a uma questão de saúde. Dessa forma, 65 estudantes responderam ao questionário, isto é, 90,3% dos/as calouros/as matriculados/as à época.

A segunda fase de aplicação dos questionários ocorreu no final do segundo ano (em virtude da pandemia de covid-19, a conclusão do ano letivo aconteceu em abril de 2021). Esse instrumental também foi aplicado em parceria com outro professor, que gentilmente me informou sobre um questionário que iria aplicar às duas turmas e abriu a possibilidade para que eu inserisse algumas questões que pudessem

¹⁷ Questionário disponível no Apêndice I deste documento.

¹⁸ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE disponível no Apêndice VI deste documento.

contribuir para minha pesquisa. Assim, o segundo questionário foi disponibilizado no formato *online*, no âmbito de uma das disciplinas do Ensino Remoto Emergencial, e tinha 44 questões, das quais 15¹⁹ eram diretamente relacionadas à temática desta pesquisa. Ao todo, 53 estudantes responderam ao questionário, equivalendo a 72,6% dos/as discentes matriculados/as no 2º ano.

2.2.3 – Entrevistas²⁰

O perfil revelado a partir dos dados coletados nos questionários foi fundamental para definir os/as jovens que convidaríamos para o aprofundamento das questões caras a esta investigação. Além dos critérios que buscaram equilibrar as questões de gênero, raça, condição social, trajetórias escolares e representação das duas turmas investigadas, também contei com a diversidade de informações coletadas/produzidas no período de observação e com a disponibilidade/desejo dos/as jovens para participar dessa etapa da pesquisa.

A seleção de apenas dez jovens para a realização das entrevistas foi dolorosa, especialmente pelo grau de envolvimento, disposição e interesse em contribuir que muitos/as jovens manifestaram. Além disso, como já refleti, uma de minhas maiores motivações para realizar esse trabalho era buscar ouvir esses/as jovens da maneira mais qualificada possível e, nesse sentido, depositava grandes expectativas nas entrevistas.

Num mundo onde as vozes juvenis raramente modelam os discursos públicos produzidos em torno das categorias «adolescência» ou «juventude» (onde ressoam com maior legitimidade as vozes de figuras como os professores, pais, especialistas, técnicos, decisores políticos, etc.), conversar com jovens e ouvir as histórias que têm para contar pela sua própria voz continua a ser uma forma privilegiada de entrar nas suas vidas, de compreender as suas experiências vividas e realidades subjetivas (FERREIRA, 2017, p. 21).

Concordo com Ferreira (2017) quanto à importância desse processo de conversa e escuta, e foi alinhada com esse princípio que me preparei para entrevistar a Daniele, o Fabrício, o Gabriel, a Josefina, a Leandra, a Maethê, o Matheus, a

¹⁹ As questões estão disponíveis no Apêndice II deste documento.

²⁰ Consta no Apêndice V a transcrição de uma das entrevistas.

Natasha, o Thomas e a Yasmin²¹. Todos/as se mostraram bastante motivados/as a participar desta etapa da pesquisa. Mesmo assim, a organização dos momentos para realizar as entrevistas foi marcada por desafios diversos.

Optei por realizar as entrevistas ao final do 1º ano, a fim de tentar acumular o maior número possível de informações sobre a experiência vivenciada nesse período. Porém, o fim do ano escolar é marcado por um acúmulo de atividades, o que acarretou um tempo mais limitado por parte dos/as estudantes, especialmente porque, à época, cursavam 17 disciplinas. Desta forma, o processo de agendamento foi mais complexo do que eu imaginava. Além da disponibilidade dos/as jovens, havia questões estruturais, como o espaço para conduzir as entrevistas, que deviam ser consideradas no momento do agendamento.

Gostaria de destacar que o processo de preparação para as entrevistas foi cuidadosamente planejado, desde o convite a cada jovem, buscando deixá-los/as o mais à vontade possível para aceitar ou rejeitar a proposição, até o agendamento, geralmente confirmado por meio de conversas via *WhatsApp*. Ainda assim, em um caso, o/a entrevistado/a não compareceu, e também houve alguns reagendamentos.

Vencidas essas questões iniciais, realizei a primeira entrevista com a Josefina. A conversa durou 2h14min. No dia seguinte, em uma reunião de orientação, avaliamos a experiência da entrevista-piloto e fizemos os ajustes necessários à continuidade das demais entrevistas.

Junto ao planejamento cuidadoso dos tópicos²² que orientaram a conversa, bem como da atenção e da escuta apuradas, cuidei para que o ambiente das entrevistas facilitasse o diálogo. Desta forma, conduzi as entrevistas dentro da escola, já que os/as jovens estavam familiarizados/as com esse ambiente por lá passarem grande parte de seu tempo. Também busquei garantir o sigilo das conversas e o silêncio necessário à gravação das entrevistas. Assim, elas foram realizadas no bloco mais distante das salas de aula, e tomei os seguintes cuidados: fixei um bilhete na porta avisando o horário em que a sala estaria ocupada e solicitando que não fôssemos interrompidos/as; dispus as cadeiras de forma a facilitar a comunicação entre mim e os/as jovens; disponibilizei água e lanche para os/as entrevistados/as; imprimi o roteiro da entrevista e providenciei dois aparelhos (com bateria verificada)

²¹ De acordo com as recomendações do Comitê de Ética, a identidade dos/as jovens participantes dessa pesquisa foi preservada e os nomes mencionados são fictícios.

²² O roteiro de entrevista está disponível no Apêndice II deste documento.

para gravar a entrevista. Quase todos/as os/as jovens comentaram a respeito dos “cuidados” tomados e disseram que estavam se sentindo importantes por participar daquele momento.

Além das questões logísticas, vale compartilhar um pouco do exercício de entrevistar, do fazer do/a pesquisador/a, especialmente quando trabalhamos com o público jovem. A diversidade dos/as sujeitos/as da escola também se apresenta na forma como eles/as se expressam e compartilham suas experiências. No processo de entrevista, os desafios ficam mais evidentes para o/a pesquisador/a. Trata-se do momento de encontro, de coleta de informações de maneira direta, cara a cara, em que se marca a intenção de pesquisar, em que a percepção da relação entre “não pares” é mais notável. Nesse sentido:

[...] a entrevista constitui sempre, ainda assim, um encontro entre (dois) “estranhos”. O estranhamento pode ser mitigado, como se argumentou, através de um processo de aproximação gradual e de conquista de confiança, mas por mais bem-sucedido que este seja não é capaz de eliminar jamais, por si só, a assimetria inerente ao posicionamento investigador-investigado (PAPPÁMIKAIL; VIEIRA, 2017, p. 52).

Diferente das conversas informais realizadas durante o período de observação, nas quais o diálogo não é guiado por temas específicos, em que uma piada dá início ao riso, seguido de um comentário, onde uma situação acontecendo nas proximidades gera um assunto; no momento da entrevista, esses *artifícios* não estão presentes, ou arriscando um jogo de palavras: o momento da entrevista tem em si uma dose de *artificialidade*.

No exercício de entrevistar, me deparei com situações diversas, desde a entrevista-piloto, realizada com a jovem Josefina, que se expressa muito bem através das palavras e me exigiu um certo cuidado com o tempo, com os contornos e possíveis “desvios” dos temas propostos para aquele momento. Mas também tive de lidar com uma experiência amplamente conhecida pelos/as pesquisadores/as de jovens, ao entrevistar Fabrício, que se expressa de forma lacônica, exigindo sempre uma pergunta complementar, uma tentativa de aprofundamento, a busca por algum detalhe que contribuísse para a complementação de suas breves respostas.

No ato de entrevistar, dividi o tempo e a atenção da jovem Daniele entre minhas perguntas e seu almoço. Mesmo sugerindo a possibilidade de adiarmos a conversa,

prontamente negada por ela, a jovem me contou, antes mesmo do início da entrevista, que utilizar o horário de almoço para as mais diversas atividades era uma prática comum em sua rotina de estudante do IF. Além disso, ao entrevistá-la, me deparei com momentos de emoção, de choro, de compartilhamento de informações íntimas, dolorosas, que exigiam empatia e tempo de recuperação, de cuidado, e tentativas de amenizar qualquer tipo de constrangimento.

Na prática de pesquisa e diálogo com esses/as jovens, de pedir licença para adentrar em suas vidas, memórias, intimidades, acredito que o cuidado com esses detalhes fez diferença e foi traduzido na confiança da partilha, na emoção presente em algumas falas, na disponibilidade em continuar a conversa e nas perguntas e respostas trocadas.

2.2.4 – *Aproximações do universo online*

Para o ano de 2020, estava prevista a realização de mais um período de observações e mais uma rodada de entrevistas, agora com os/as estudantes cursando o 2º ano. Porém, fomos atravessados/as por uma pandemia, que nos exigiu muito mais que um replanejamento dos caminhos metodológicos. Me exigiu resiliência para aguardar e compreender o que se passava; respeito e empatia para enxergar os/as jovens e seus familiares como pessoas no mundo e não sujeitos/as de pesquisa, calma e autocuidado para esperar e até parar, antes de poder dar qualquer passo na investigação²³.

Foi nesse contexto que fomos exigidos/as, eu e eles/as, a reinventar os processos de pesquisa. Como afirma Ferreira:

[...] cada novo desafio colocado pelo terreno, um novo método precisa de ser inventado. Novas realidades do mundo contemporâneo fazem emergir novas questões de partida, novas áreas de problematização, novos terrenos de mineração de dados empíricos, e novas formas de produção e gestão dos mesmos (2017, p. 18).

²³ Importante destacar as várias dimensões que foram afetadas: a própria realização dos trabalhos de campo, o contato com os/as jovens, a sensação de inércia, medo, apreensão. O respeito aos/às sujeitos/as que contribuíram com a pesquisa. Até a própria forma de estudar: no meu caso específico, a possibilidade de acompanhar as reflexões (e, principalmente, as preocupações) através de *lives* de vários/as pesquisadores/as sobre a questão educacional no país em meio à pandemia.

Nessa perspectiva, a experiência de fazer pesquisa atravessada por uma pandemia abriu possibilidades para que o mundo *online* ganhasse mais espaço nessa investigação. Embora seja inegável a associação entre os/as jovens que participaram do trabalho e suas múltiplas relações com o mundo virtual, o que pude constatar amplamente no período de observações, foi a partir da imposição de um novo contexto à pesquisa que a observação do mundo *online* passou a integrar os instrumentos de coleta de dados e os modos de interpretá-los.

É cada vez mais importante considerar a interface do mundo virtual nas pesquisas sobre as juventudes, especialmente pelo intenso uso e apropriação social das tecnologias digitais como uma marca cultural contemporânea. Nesse sentido, concordo com José Simões (2017, p. 111) quando afirma que “*online* não deve ser entendido em oposição a *offline*, ainda que seja possível diferenciar de várias formas a experiência dentro e fora da rede, tal fronteira não deve ser entendida de forma rígida”.

Esse trânsito entre o *online* e o *offline* fica evidente nas relações com as juventudes e em muitos momentos da pesquisa essa interlocução com o tempo/espaço virtual se apresentava na forma de risadas coletivas enquanto parte da turma olhava para a tela do celular, de reações repentinas aos resultados de jogos esportivos recebidos através dos fones de ouvido etc. Diante da impossibilidade de realizar as atividades de campo junto aos/às jovens no espaço escolar, as redes sociais se mostraram como meio de continuar o contato com os/as jovens, mas sobretudo de prosseguir acompanhando as interações entre eles e elas.

Entre as várias redes sociais nas quais esses/as jovens estão interligados/as, o Twitter²⁴ acabou se tornando a ferramenta possível (e passível) de investigação e organização de um método. Isso porque a forma como a rede está estruturada me permitiu, de certo modo, controlar as visualizações das postagens e catalogar as informações digitais, diferente de outras redes sociais em que, por exemplo, os conteúdos postados ficam no ar por apenas 24 horas. Outro critério que levou à escolha do Twitter foi o fato de muitos estudantes terem acesso a ele, dado que eu já conhecia devido às respostas ao primeiro questionário aplicado. E, por fim, como eu

²⁴ O Twitter é uma rede social e um servidor para *microblogging*, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos (em textos de até 280 caracteres, conhecidos como "tweets"), por meio do website do serviço, por SMS e por softwares específicos de gerenciamento (Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Twitter>).

sabia que parte dos/as jovens estudantes usava essa rede sistematicamente, também me conectei a ela, segui alguns/algumas deles/as e passei a conhecer as informações/conteúdos que compartilhavam – o que foi útil a esta pesquisa.

Em agosto de 2020, iniciei o processo de observação sistemática das postagens no Twitter, a partir dos seguintes passos:

1º) Identifiquei em minha lista de contatos do Twitter os/as estudantes que estavam participando da pesquisa, que totalizavam menos de dez.

2º) A partir das interações nas últimas postagens desse grupo inicial, fui identificando outros/as jovens e solicitando permissão para segui-los/as. A maior parte me concedeu permissão, mas alguns/algumas usuários/as preferiram não autorizar. Mais tarde, também percebi que parte dos/as estudantes tinha dois perfis na rede, sendo um identificado como “privado”. Nos casos de perfis duplos, eles/as geralmente me permitiam acessar apenas as contas “abertas”, aquelas onde compartilhavam conteúdos mais genéricos e menos pessoais.

3º) Por meio de uma função disponível no próprio Twitter, criei uma *lista* que me permitiu personalizar, organizar e priorizar os tweets na linha do tempo. Dessa forma, pude visualizar apenas as postagens do grupo selecionado. Após busca ativa aos/às integrantes da pesquisa logados/as na rede, a lista chegou a 30 contatos.

Figura 09 – Recurso lista do Twitter



4º) A partir da lista, iniciei o processo de observação, que consistia em acessar a rede social com a maior frequência possível, para navegar pelas postagens, realizando a leitura dos textos, imagens, e os desdobramentos das postagens como comentários, curtidas, repostagens. No período destinado à esta etapa, a frequência da observação variou de acessos diários à/ou pelo menos três vezes por semana.

5º) Com base na leitura dos tweets, separei as informações em duas categorias:

- *Informações gerais*: conteúdos variados sobre gosto musical, questões esportivas, programas televisivos, séries, divulgação de campanhas, memes de Internet²⁵ etc.
- *Informações de interesse direto da pesquisa*: conteúdos relacionados à escola, aos/às colegas de turma, ao cotidiano que atravessa a condição juvenil etc.

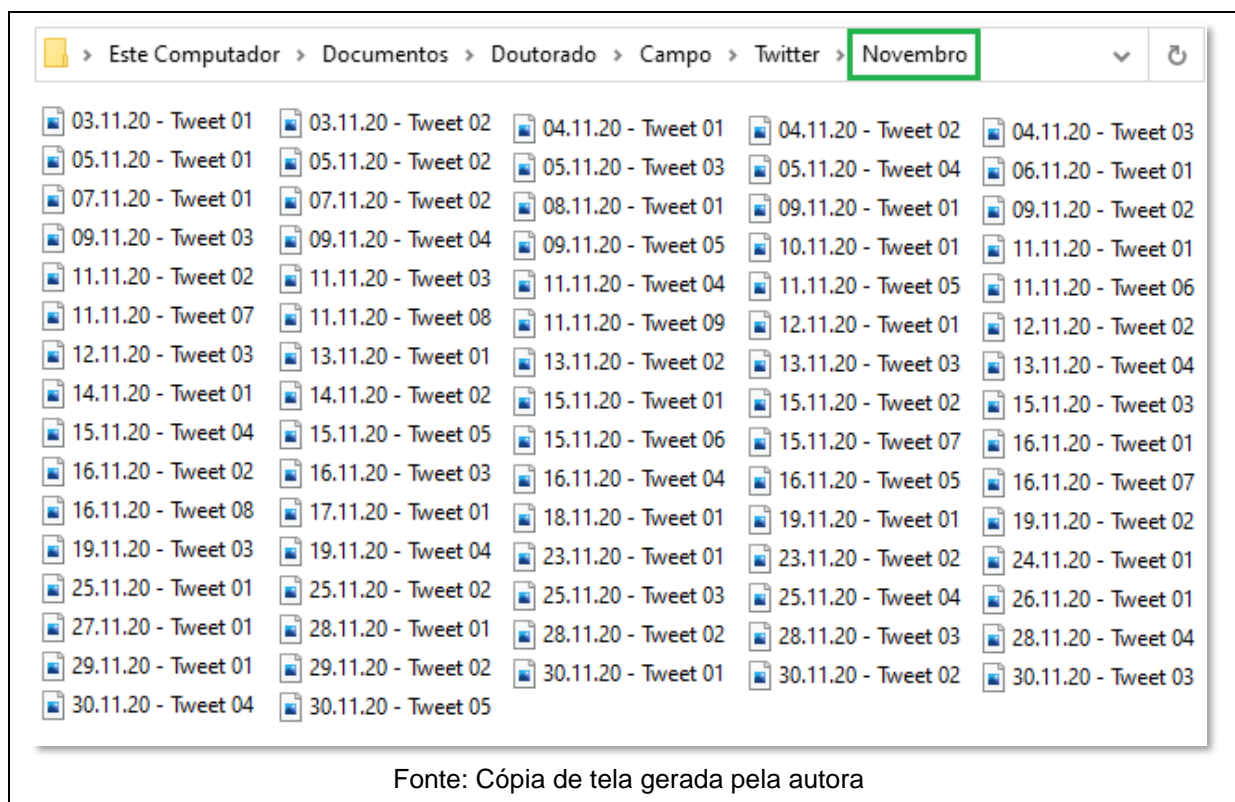
6º) De acordo com a classificação da informação, eu fazia uma breve anotação, na forma de lista (para informações gerais) ou catalogava e arquivava digitalmente – através da captura de tela – na forma de imagem (para informações de interesse direto da pesquisa).

²⁵ A expressão “meme de Internet” é usada para descrever um conceito de imagem, vídeos e/ou GIFs relacionados ao humor, que se espalha via Internet.
(Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_\(Internet\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_(Internet)))

Figura 10 – Exemplos de tweets arquivados digitalmente

7º) Para o processo de catalogação e arquivamento, as imagens foram salvas em pastas separadas por mês e os tweets foram nomeados com a data e sua respectiva numeração do dia.

Figura 11 – Exemplo de organização dos tweets em pastas



Em paralelo à observação do universo *online* a partir do Twitter, quando as aulas retornaram²⁶ no formato de Ensino Remoto Emergencial entrei em contato com o coordenador do curso e solicitei que me incluísse na plataforma Moodle, *software* utilizado pela escola para desenvolver as disciplinas remotamente. A maior parte dos/as docentes autorizou minha inserção no ambiente de suas disciplinas. Porém, percebi que a interação naquela plataforma ficou mais restrita à comunicação institucional e à postagem de atividades. Por esse motivo, priorizei o acompanhamento das postagens no Twitter, no período de agosto a dezembro de 2020, que gerou 480 tweets catalogados.

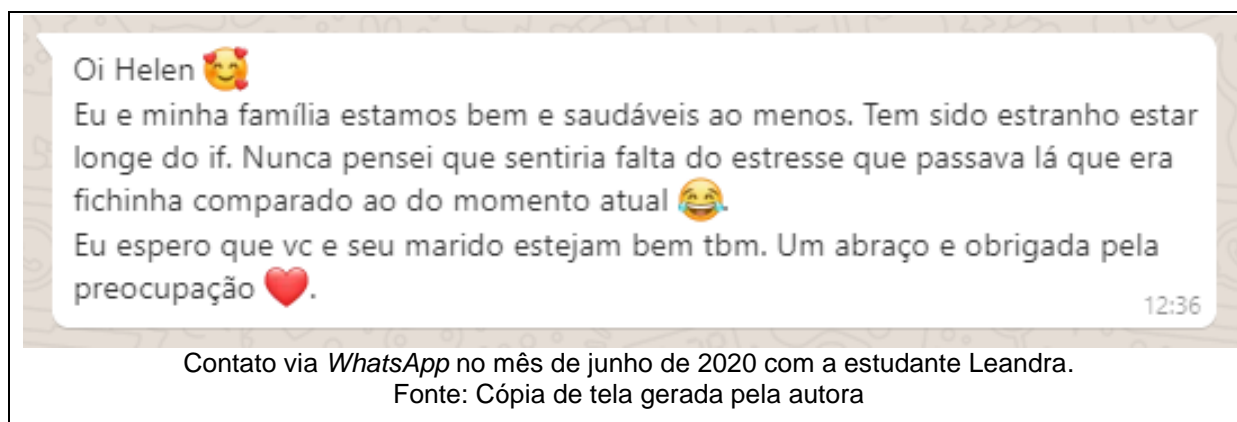
²⁶ A aulas ficaram suspensas no período de 18 de março a 23 de agosto de 2020.

Tabela 01 – Número de tweets arquivados	
Mês	Número
Agosto	68 tweets
Setembro	159 tweets
Outubro	169 tweets
Novembro	77 tweets
Dezembro	07 tweets

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Ainda no âmbito das interações *online*, vários contatos foram realizados com os/as jovens interlocutores/as desta pesquisa a fim de saber como estavam, como estavam seus familiares e como estavam lidando com a nova realidade imposta pela pandemia. A maior parte dos contatos foi realizada via *WhatsApp*.

Figura 12 – Exemplo de mensagem trocada por WhatsApp



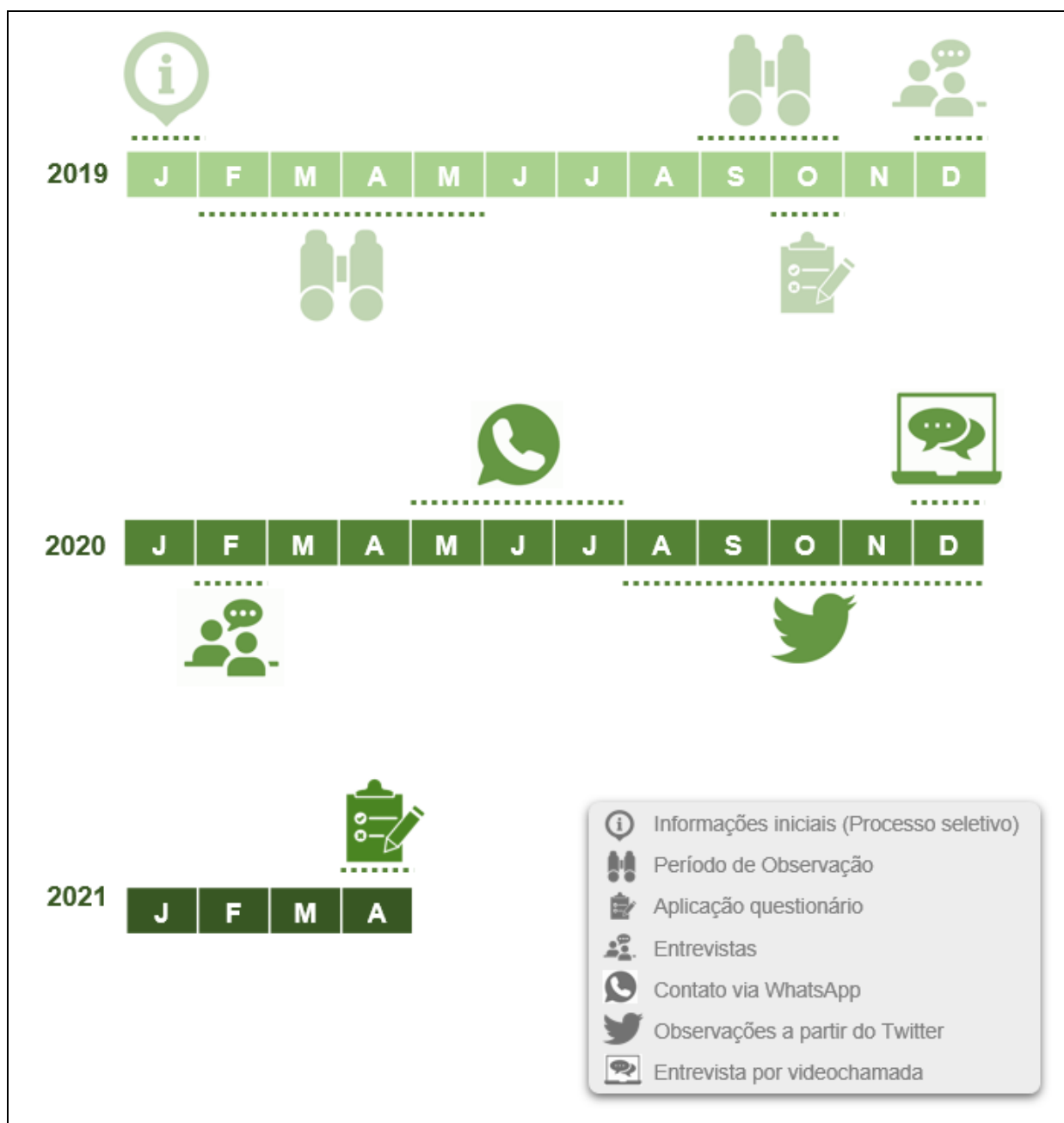
Os contatos por *WhatsApp* tiveram o caráter de comunicação mais rápida e superficial, com menos fluência (muitas vezes eles/as levavam dias para responder) e em geral os/as jovens se atinham às perguntas que eu fazia, não estabelecendo um diálogo mais demorado. Nos casos em que se mostravam um pouco mais disponíveis, busquei aprofundar algumas informações e anunciei o interesse em realizar uma chamada de vídeo para que pudéssemos conversar um pouco melhor.

Como fruto desses contatos, consegui, em dezembro de 2020, interagir com Leandra por meio de mensagens e áudios. Também realizei uma chamada de vídeo com a Josefina, e através dessas conversas reuni (juntamente com as informações

coletadas na aplicação do segundo questionário) alguns dados acerca da experiência dos/as jovens no período de Ensino Remoto Emergencial.

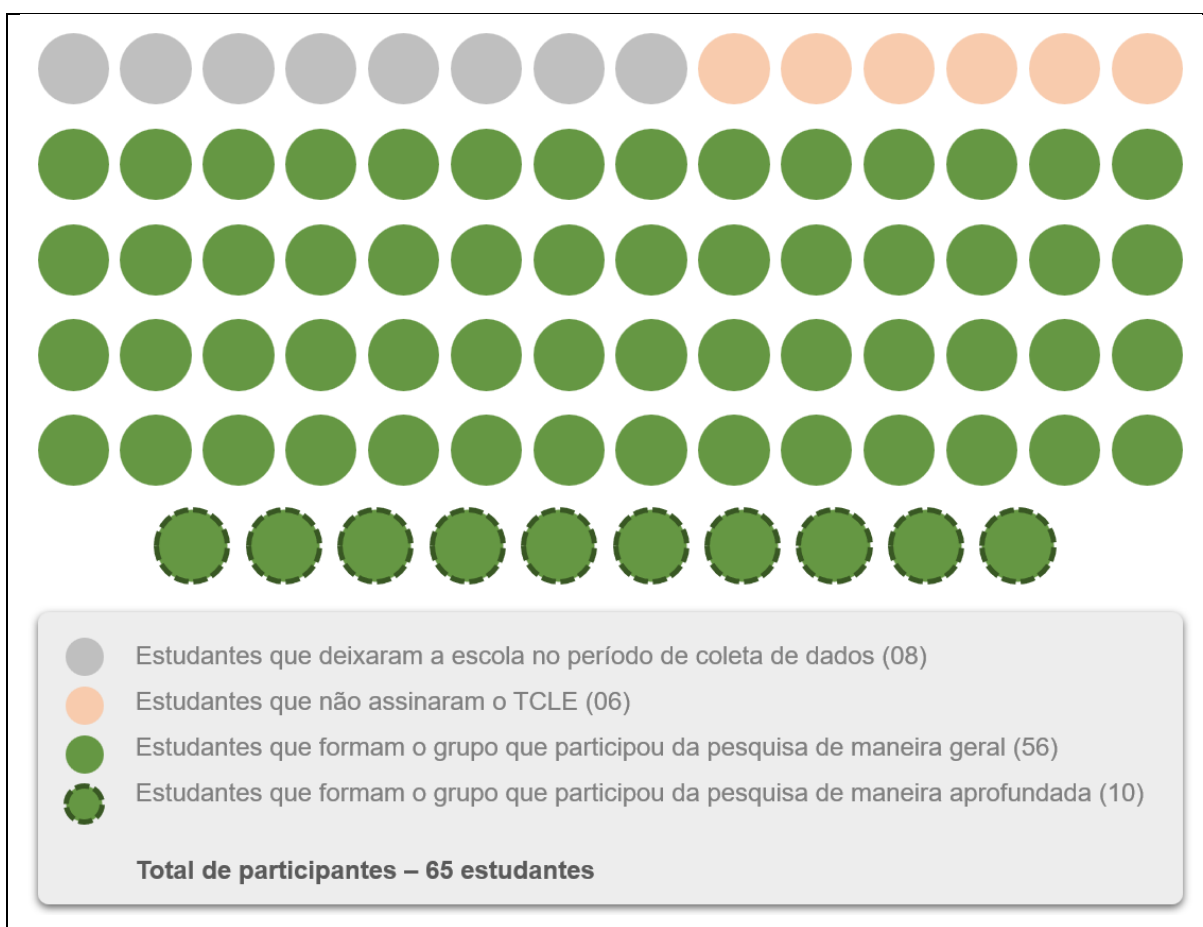
A seguir, compartilho dois infográficos que buscam sintetizar as informações desse percurso metodológico.

Figura 13 – Infográfico-síntese das inserções em campo nos anos de 2019, 2020 e 2021



Fonte: Infográfico elaborado pela autora

Figura 14 – Infográfico quantitativo dos/as jovens que participaram da investigação



Fonte: Infográfico elaborado pela autora

Entre as várias reflexões possibilitadas por esse percurso metodológico, me parece que a mais importante delas tem relação com o poder de cruzamento de técnicas e métodos, também conhecido como triangulação. Isso, além de favorecer uma coleta de dados mais diversificados, o que por si só já é positivo, também permite a verificação de informações, o reforço de interpretações e o equilíbrio entre a análise e o real peso daquele conteúdo. Assim:

[...] a estratégia metodológica integrada que aqui defendemos permitiu captar não só as especificidades de cada um dos contextos, mas também a forma como estes se cruzam e complementam, definindo um cenário mais amplo e complexo para o entendimento de determinados fenômenos culturais (SIMÕES, 2017, p.129).

Embora surpreendidos por uma situação inimaginável, preocupante e perturbadora, como uma pandemia que ainda nos assola, busquei adequar o trabalho

de campo aos objetivos da pesquisa e descrever/justificar os procedimentos metodológicos suficientemente. Por último, destaco que o desenho metodológico, desde sua concepção, embasamento teórico, planejamento de ações e trabalho de campo, até a narrativa aqui apresentada, foi permeado pelo desejo de caminhar “por uma metodologia afetiva”, como me inspirou Symaira Nonato (2019), convidando-me a escrever um texto detalhado e sensível, procurando equilíbrio entre o distanciamento de pesquisadora e a aproximação como “pesquisadora-gente”.

3 – DELIMITAÇÃO TEÓRICA

Considerando o objetivo central dessa pesquisa, que buscou compreender como os/as jovens estudantes de Ensino Médio Integrado de um instituto federal vivenciam sua condição juvenil e dão sentido às suas experiências nesta etapa da educação básica, reflito nesta seção sobre alguns aspectos que localizam esse estudo em um campo teórico-analítico e sustentam minhas indagações. Indagações estas que nos convocam a pensar sobre quem são esses/as jovens matriculados/as no Ensino Médio Integrado, quais relações estabelecem no interior da escola, como experimentam sua condição juvenil em articulação com o papel de estudante e quais sentidos atribuem a essa diversidade de experiências vivenciadas em três anos de intensa presença no espaço escolar.

3.1 – Contribuições da Sociologia da Experiência

Uma primeira aproximação necessária é a localização deste estudo em uma perspectiva sociológica. Tendo em vista a natureza do questionamento empreendido na pesquisa, posso dizer que a perspectiva sociológica me auxiliou a realizar uma leitura crítica e aprofundada de um fenômeno aparentemente comum, amplamente vivenciado por uma parcela considerável dos/as jovens brasileiros. Contudo, quando decidi considerar as especificidades de cada indivíduo, descortinaram-se diante de mim elementos singulares sobre suas experiências como jovens no Ensino Médio Integrado.

A Sociologia constitui-se, porém, em campo extremamente vasto. Além disso, é fruto de uma tradição de estudos de pelos menos dois séculos e, ao longo da história, assim como as sociedades, sofreu transformações. Se em um primeiro momento, a disciplina esteve associada a uma teoria geral da vida social que tinha como meta construir a ideia de sociedade; hoje, prevalece a sensação de que a vida social se dispersa, se transforma, se desagrega, como Dubet (1994, 2011 e 2012) tem discutido em seus estudos.

Segundo esse autor, de uma maneira geral, a ideia de sistema predominou por muito tempo na Sociologia, vinculada a grandes fatos/acontecimentos e à importância de determinados atores. Já o ator individual era definido pela interiorização do social e a ação era tão só a realização das normas e de um conjunto social integrado em

torno de princípios comuns aos atores e ao sistema, contribuindo para uma representação da sociedade e da Sociologia.

Porém, com as mudanças sociais ocorridas especialmente no último século, o modelo empregado pela Sociologia clássica, responde de maneira cada vez mais limitada às indagações surgidas na contemporaneidade. Em um cenário de constantes transformações, em meio a fenômenos como a globalização, o rompimento de fronteiras e as trocas culturais constantes, o indivíduo se vê imerso em uma série de possibilidades antes improváveis. Dessa maneira, seria impossível analisar a sociedade considerando-a um sistema único, em que o indivíduo age regido por uma lógica respaldada pelo poder das instituições. Conforme Dubet (1994), “trata-se sobretudo da recusa da concepção clássica da ação, na medida em que ela identifica totalmente o ator com o sistema em que ela concebe a sociedade como um organismo ‘natural’” (1994, p.14).

Na tentativa de aproximar esta compreensão da sociedade contemporânea ao objeto da presente pesquisa, trago alguns exemplos que corroboram a necessidade de adotarmos um quadro analítico que contemple as transformações sociais ocorridas especialmente nas últimas décadas.

Pensando na instituição familiar, chamo atenção para a experiência da jovem Natasha, que será apresentada de forma mais detalhada no próximo capítulo. Quando perguntei com quem vivia, a estudante relatou que morava com a avó paterna e com os pais, que mesmo divorciados moravam na mesma casa. Além disso, ela tem um irmão mais novo por parte de pai, mas não convive com ele, pois a criança não sabe que tem uma irmã. Esse exemplo de configuração familiar foge da imagem da família moderna, em que imperava a imagem da família conjugal, com papéis bem definidos: marido, esposa e filhos/as.

Outra situação que cito refere-se à presença da igreja na socialização dos/as sujeitos/as. No caso da jovem Maethê, nem ela nem os pais frequentavam uma igreja. Mesmo assim, a jovem afirma que o pai é católico (como toda a família dele) e que ela e a mãe são espíritas (mesmo a família da mãe sendo toda evangélica). Essa diversidade de práticas religiosas no interior da mesma família também contribui para repensarmos os papéis das instituições tradicionais, que sofreram alterações.

Por muito tempo, houve uma “coincidência”, uma maior identificação entre as instituições (família, escola, igreja). A religião dos pais geralmente era absorvida pelas novas gerações da família. Havia também uma relação menos conflituosa entre as

práticas sociais e a religião. Ainda hoje, a igreja cumpre um papel importante no reforço das regras sociais e dos valores morais da sociedade, mas conseguimos enxergar um maior distanciamento entre o “eu” e a instituição. Em nosso “eu” coexistem simultaneamente várias partes, “múltiplos eus”, como diz Melluci (2004). Nesse sentido, ainda que haja uma adesão a certas estruturas institucionais, o indivíduo consegue estabelecer um distanciamento, ter certa autonomia para tomar decisões individuais, de sua vida privada. As instituições religiosas se diversificaram e parte delas lida muito bem com essas demandas dos indivíduos.

Diante dessas transformações, podemos questionar: Então como os indivíduos se relacionam com o sistema social? Como agem? O que mobiliza suas ações? Como o indivíduo se constrói na sociedade contemporânea? Dubet (1994) apresenta a noção de experiência social como uma alternativa teórico-metodológica que busca explicar a configuração da sociedade contemporânea (que ele também nomeia como pós-industrial) e a relação ator/sistema. Para ele:

[...] a experiência social forma-se no caso em que a representação clássica da “sociedade” já não é adequada, no caso em que os actores são obrigados a gerir simultaneamente várias lógicas da ação que remetem para diversas lógicas do sistema social, que não é então já “um” sistema, mas a co-presença de sistemas estruturados por princípios autônomos (DUBET, 1996, p. 94).

Considerando o processo de “desinstitucionalização”²⁷, ou seja, de mutações do papel das instituições, podemos dizer que os indivíduos já não operam numa lógica de interiorização e reprodução de valores e papéis sociais bem definidos. Ao mesmo tempo, Dubet (1994) chama atenção para o fato de que o indivíduo não tem plena autonomia e liberdade diante de condicionalidades sociais, ou seja, sua ação não se dá fora do jogo social. É nessa fronteira que ele nos convida a pensar a experiência social:

Contra as imagens demasiado claras que opõem a cultura todopoderosa à razão autónoma, convém antes sublinhar que existe na experiência social alguma coisa de inacabado e de opaco, porque não há adequação absoluta da subjetividade do actor e da objectividade do sistema (DUBET, 1994, p. 96).

²⁷ Optei por utilizar o termo “desinstitucionalização” acompanhado de aspas para evidenciar que não se trata do fim das instituições. O termo estaria mais associado às mutações das instituições tradicionais. Diferente da forma como foram concebidas pela modernidade, como detentoras da ação socializadora, na contemporaneidade as instituições sofrem mutações que afetam a natureza de sua ação e os próprios indivíduos passam a ter parte nos processos de constituição de si.

Sobre a compreensão de inacabamento, frente aos determinismos sociais, é impossível não remeter à percepção de Paulo Freire (1996, p. 50), que diz: “Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. E continua:

[...] gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo (FREIRE, 1996, p. 52).

Paulo Freire (1996) nos lembra que embora sejamos condicionados/as ao contexto histórico e sociocultural onde vivemos, conscientes do nosso inacabamento, podemos ir além. Somos seres humanos condicionados/as e não determinados/as. A noção de inacabamento no âmbito da experiência social busca superar a compreensão de que as ações dos/as sujeitos/as podem ser concretamente delimitadas pelo sistema ou pelo ator, num extremo ou no outro.

Nem tanto ao céu, nem tanto à terra, seria um ditado presente nas entrelinhas dessa perspectiva: daí a importância da noção de **experiência social**, que permite ao mesmo tempo levar em conta a sociedade e seu peso na estruturação das **lógicas da ação** e o trabalho do indivíduo para escolher entre elas e, assim, conferir **sentido** à sua vida e trajetória (JARDIM, 2012, p. 31, destaques do autor).

E como esse entendimento da heterogeneidade de lógicas e papéis me ajudam a responder às questões postas nessa investigação? Um dos possíveis caminhos para essa pergunta reside na compreensão da complexidade do sistema escolar e da multiplicidade de experiências possíveis nesse espaço. Acredito que, ao conhecer a diversidade de trajetórias dos/as jovens investigados/as e a forma como vivem e dão sentido às experiências dentro do instituto federal, a noção de experiência social se torna especialmente útil na análise e interpretação do movimento de aproximação e

distanciamento do sistema escolar, das táticas e lógicas de escolhas presentes no cotidiano desses/as jovens e da forma como sentem e interpretam todas essas experiências.

No caso específico da experiência social de aluno/a, vale afirmar que se trata de uma experiência socializadora, ou seja, não é dada, mas sim construída socialmente. Dessa forma, enquanto aprendo a ser aluno/a, nunca estou totalmente (ou somente) aluno/a, nunca estou totalmente socializado/a naquele sistema, agindo e operando exclusivamente pela lógica de aluno/a. E é nessa perspectiva que a compreensão da experiência social pode nos ajudar a lançar novos olhares para os/as atores no interior das instituições escolares e nas relações além delas.

Ainda no movimento de aproximação ao objeto, concordo com Dubet (1998, p. 29) quando afirma que:

[...] estas observações gerais não significam que a escola não seja mais uma instituição, porque a desinstitucionalização é progressiva e segue dois eixos: o primeiro é diacrônico, indo da escola elementar à universidade e o segundo é social, indo dos grupos mais favorecidos aos menos favorecidos.

O que isso quer dizer? Ainda que o autor faça referência ao sistema francês, é possível estabelecer relações entre esses dois eixos em nosso contexto. Assim, no sentido diacrônico, o processo de “desinstitucionalização” da escola é percebido de maneira diferente nas relações estabelecidas ao longo de todo o processo escolar. Grosso modo, podemos dizer que há uma diferença entre as relações estabelecidas na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. De maneira geral, existe maior coincidência entre a escola e o modelo institucional no início da trajetória escolar dos indivíduos e uma percepção maior da “desinstitucionalização” no ensino médio, onde as tensões entre a vida juvenil e a escola se apresentam de maneira mais contundente.

Já no eixo social, o processo de “desinstitucionalização” é percebido de maneira menos evidente entre os/as estudantes mais favorecidos/as (considerando que as famílias de classes médias já exercem uma pressão para o êxito deles/as) do que entre os/as estudantes de grupos menos favorecidos (em que as famílias das classes populares, mesmo aderindo ao modelo escolar, não deixam de nutrir desconfiança quanto à existência de mecanismos de fracasso presentes na escola).

Embora esta pesquisa detenha-se às experiências vividas no ensino médio, em que as tensões entre sujeitos e instituição se apresentam de forma mais crucial, é importante mencionar que os/as estudantes do Ensino Médio Integrado dos institutos federais são caracterizados/as como um público com grande adesão à escola. Essa adesão, geralmente, está respaldada em um planejamento de longo prazo para inserção na instituição, no investimento familiar para acesso e permanência dos/as estudantes e no esforço para a construir/reforçar uma cultura escolar. Como veremos mais à frente, esses/as estudantes se diferenciam em alguns aspectos dos/as demais alunos/as da rede pública de ensino médio regular, e essas características somam “créditos” que permitem que esses/as jovens, pelo menos a maior parte deles/as, vivam experiências de maior conexão com o sistema escolar.

Ainda assim, é possível perceber uma diversidade de experiências no interior da escola investigada, desde aqueles/as jovens totalmente identificados/as com o jogo e as regras escolares, como Yasmin, passando pelos/as que vivem a disputa de interesses entre a sociabilidade e o desejo de trabalhar, caso da Daniele, ou se relacionam com os estudos de modo utilitarista, situação vivida por Fabrício, até os/as que vislumbram possibilidade de mobilidade socioeconômica, objetivo de Leandra.

É nesse ponto que vale retomar os questionamentos sobre como o indivíduo se produz no diálogo com esses contextos diversos. Qual o trabalho do ator? O que orienta sua ação? Para responder essas perguntas, Dubet (1996) aponta que a sociedade é formada por três grandes sistemas e cada um deles é operado por uma lógica da ação diferente. São eles:

- *Comunidade*: nesse sistema, a ação é orientada por uma *lógica da integração* e o ator é definido pelos seus vínculos na comunidade. O que fundamenta a ação são os valores e, nesse sentido, os atores buscam se integrar; se apoiando nos vínculos, no agrupamento. Sua identidade pode ser um elemento de associação, e também de contraposição a outros grupos.

- *Mercado*: os valores operam na *lógica da estratégia* e o ator é definido pelos seus interesses num mercado. A sociedade é vista como um sistema de trocas e as relações sociais são definidas em termos de concorrência. Isto não quer dizer que não haja identificação entre os atores, a questão é que mesmo em um contexto de associação, há posições diferentes e é nesse ponto que a

concorrência opera, e múltiplas estratégias são geradas para se destacar. A metáfora do jogo ajuda a compreender melhor essa lógica.

- *Sistema cultural*: valores operam na *lógica de subjetivação* e o ator é um sujeito crítico frente a uma sistemática de produção/dominação, de alienação. Diferente das outras duas lógicas, ela não é vivida de forma positiva, mas está em constante tensão. Ela revela o conflito interno do indivíduo e implica nas escolhas e nos sentidos que ele/a atribui ao que vive, continuamente em contraposição à alienação e à dominação.

Apresentarei essa perspectiva em diálogo com os dados produzidos no período de inserção no campo, já considerando que, em seus processos de socialização, os/as jovens se produzem articulando diferentes lógicas de ação, dependendo de suas trajetórias, culturas e identidades sociais.

Ao longo dessa investigação, me perguntei como os/as jovens do *campus* Santa Luzia do IFMG articulavam suas experiências escolares, combinando muitas vezes uma racionalidade puramente estratégica com as demandas por subjetivação, na busca por uma formação geral, crítica, que valorizasse seus interesses individuais. Ou ainda: em que medida valorizavam a integração social, que os/as levava a fazer parte de um grupo, de uma instituição. E também como se davam essas articulações ao longo de suas trajetórias, entre aproximações e distanciamentos em relação à instituição, entre mudanças e recorrências das lógicas sugeridas por Dubet (1996).

Dessa forma, acredito que a localização deste estudo no campo teórico Sociologia, em diálogo com a Sociologia da Experiência, pode contribuir para as possíveis interpretações advindas de uma imersão junto aos/às sujeitos/as jovens que participaram desse estudo, a partir de um olhar sensível para as interpretações que fizeram de suas experiências.

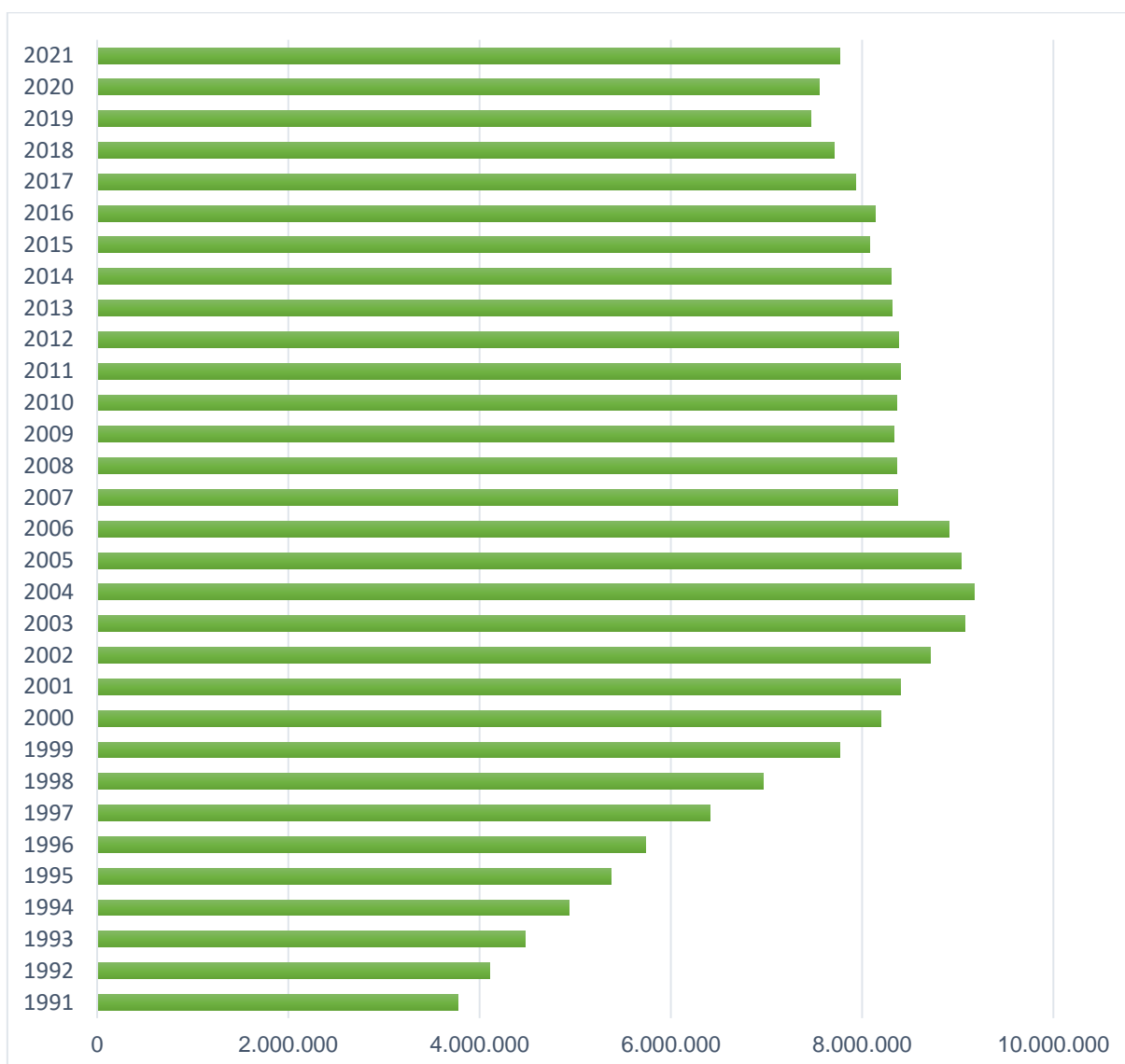
3.2 – O Ensino Médio no Brasil e as relações dos/as jovens com a escola

Dando prosseguimento à delimitação teórica, e em consonância com o relato sobre as mudanças sofridas pela sociedade, pode-se dizer que a instituição escolar não escapou dessas transformações, sendo interpelada em relação à necessidade de expansão e também sobre seu papel nas novas configurações sociais, especialmente na relação com os novos atores que passaram a integrá-la.

A segunda metade do século XX foi marcada por uma rápida expansão do sistema básico educacional no Brasil (SPOSITO, SOUZA & SILVA, 2018), o que permitiu um crescimento expressivo do acesso à escola por parte da população juvenil. Em linhas gerais, interessa-nos destacar o aumento significativo de matrículas no ensino médio na década de 1990, especialmente após a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a partir da redação dada pela Lei nº 9.394 de 1996, o que gerou uma mudança significativa do perfil dos/as jovens alunos/as que chegam à escola (LEÃO, DAYREL & REIS, 2011).

De acordo com Mônica Ribeiro da Silva (2020), ao final do século XX, o ensino médio no Brasil contava com pouco mais de 3,5 milhões de matrículas, o que correspondia a menos de 1/4 da faixa etária em idade apropriada para essa fase do ensino. Já em 2004, no auge do crescimento de matrículas, aproximadamente 9 milhões de pessoas estavam matriculadas no ensino médio, o equivalente a pouco mais da metade dos indivíduos entre 15 e 17 anos.

**Gráfico 01 - Ensino Médio:
variações do total de matrículas no Brasil de 1991 a 2021**



Fonte: MESQUITA, Silvana Soares de Araújo e LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2015, v. 23, n. 89 [Acessado 06 janeiro de 2022], pp. 821-842. [Gráfico atualizado pela autora acrescentando o período de 2012 a 2021, com base nos dados disponibilizados pelo Inep].

Observando o mapa, percebemos um movimento de crescimento das matrículas entre os anos 1990 e meados dos anos 2000, seguido por um decréscimo de matrículas até o ano de 2007 e uma estabilização nos anos seguintes com cerca de 8 milhões de matrículas por ano. Apenas em 2017 voltamos a observar nova queda, baixando para o patamar de 7 milhões de matrículas.

Vale lembrar que no ano de 2009 tivemos um importante marco para o ensino médio no Brasil, a partir da Emenda Constitucional nº 59²⁸, que prevê a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos de idade na educação básica. Esse cenário, associado ao decréscimo de matrículas na primeira década dos anos 2000, apontava um aparente paradoxo. Questiona Silva (2020): como a matrícula diminui se a legislação indica a ampliação? As constatações da pesquisadora, no entanto, esclarecem que a diminuição do índice de matrículas, ano a ano, incide sobre as pessoas de 18 anos ou mais, que já se encontram fora da idade escolar obrigatória. Silva (2020) amplia a reflexão, apontando que a matrícula no ensino médio, para a faixa etária de 15 a 17 anos, cresce entre 2009 e 2016 em todas as Unidades da Federação, nas dependências administrativas estadual e federal, chegando ao aumento médio de 12,7% na rede estadual e de 102,4% na rede federal. Este último dado corrobora a discussão que será realizada adiante sobre a expansão da rede federal de ensino.

Refletindo sobre a expansão do ensino médio no Brasil, pode-se dizer que se a escola já se configurava como uma instituição central na socialização de grande parte dos/as jovens brasileiros/as, com a expansão das matrículas observada a partir dos anos 1990 sua cobertura se ampliou e a experiência escolar passou a fazer parte da vida de mais sujeitos/as. Além disso, o público que passou a frequentar essa etapa de ensino se diversificou, se o comparamos ao da década de 1970, composto majoritariamente por jovens originários/as das classes médias e altas. Como afirma Dayrell (2007, p. 1107), “o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores”.

Além das mutações no interior das escolas, percebe-se uma série de transformações sociais recentes com desdobramentos em termos de educação, cultura, comunicação, vínculos e normas sociais. Assim, “a escola também assiste a um ruir dos seus muros, tornando-se mais permeável ao contexto social e suas

²⁸ Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, **dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos** e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI (destaques da pesquisadora).

influências” (DAYRELL, 2007, p. 1115). A complexidade desses processos intra e extraescolares contribuiu para transformar os sentidos dessa fase do ensino, pois:

[...] antes, significava o caminho natural para quem pretendia continuar os estudos universitários. Agora, principalmente com a sua incorporação à faixa de obrigatoriedade do ensino, tornou-se também a última etapa da escolaridade obrigatória e, para a grande maioria dos jovens, o final do percurso da escolarização (DAYRELL, 2007, p. 1116).

Diante desse contexto, assistimos a um paradoxo entre a abertura da escola de ensino médio e a subsequente carência de sentido que a envolve, tendo em vista os altos índices de evasão. Mesmo entre aqueles/as jovens que permanecem matriculados/as, há uma “adesão distanciada” aos valores escolares, como argumenta Abrantes (2003). Se em um primeiro momento, ela teria o potencial para assumir centralidade para a maioria dos/as jovens, o que assistimos hoje é uma baixa identificação entre os/as jovens estudantes e o espaço escolar, que pouco se veem representados nele.

Essa carência de sentidos pode ter várias origens, mas pode-se destacar dois eixos, que são reforçados nas pesquisas²⁹ sobre sentidos da escola para os/as jovens. O primeiro deles é o eixo familiar, marcado pela falta de tradição escolar e, conseqüentemente, pela pouca presença de uma cultura escolar. E o segundo eixo é relativo à própria escola, caracterizada por uma organização de tempos, espaços e currículos que raramente levam em consideração o novo público que ali chega. Essa reflexão sobre os sentidos é um tema caro aos estudos que envolvem os processos de escolarização e as juventudes, o que auxilia a problematização do lugar que a escola ocupa na socialização de jovens.

Conforme tenho ponderado, a escola não está ileso às mutações da sociedade contemporânea e por isso mesmo precisa lidar com novos desafios, tensões e, principalmente, compreender seu deslocamento do suposto lugar de centralidade na

²⁹ Mais elementos para se pensar na questão dos sentidos da escola podem ser encontrados na coletânea organizada pelas professoras Mônica Ribeiro da Silva e Rosângela Gonçalves de Oliveira, sob o título “Juventude e ensino médio: sentidos e significados da experiência escolar”. Os apresentados na coletânea visam buscar aproximações quanto aos sentidos e significados que são atribuídos à experiência escolar por jovens que frequentam escolas públicas de Ensino Médio e em que medida esses sentidos e significados se articulam com a opção de abandonar ou permanecer na escola.

socialização das juventudes para assumir-se como apenas mais uma das instâncias socializadoras às quais os/as jovens têm acesso na contemporaneidade.

Porém, os/as jovens que participam desse estudo parecem complexificar essas reflexões quando acrescentam novas dimensões ao *constituírem-se* como alunos/as, ao reivindicarem condições para o ser jovem ao mesmo tempo em que aderem a uma proposta de escola que exige bastante deles/as. Nesse ínterim, vale retomar um importante e instigante questionamento de Dayrell (2007): A escola “faz” as juventudes? Discutirei essa questão nos próximos capítulos, quando me deter mais diretamente sobre esses/as jovens e suas experiências.

3.2.1 – O ensino médio e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

De maneira análoga à discussão sobre a expansão do ensino médio no Brasil, no âmbito das escolas técnicas e tecnológicas, em especial no que se refere à oferta de Ensino Médio Integrado, vivemos na última década um processo de expansão que ampliou consideravelmente o número de estudantes nesta modalidade de ensino.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passou por muitas transformações desde a sua criação, em 1909, com as Escolas de Aprendizizes Artífices, até o ano de 2008, quando ganhou o *status* de rede federal em sua atual configuração. Segundo Andréa Andrade (2014, p. 61):

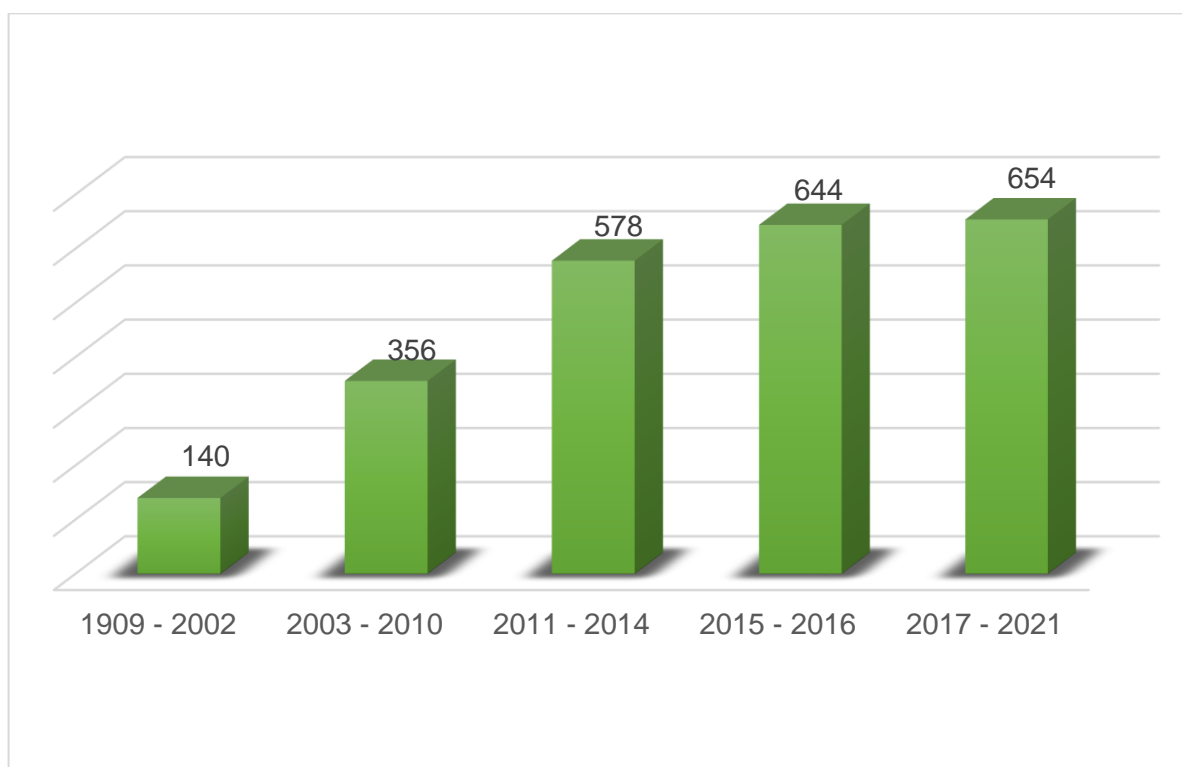
Acompanhando as normativas legais, a Rede Federal empregou diferentes denominações para nominar suas Instituições e não por acaso, a cada nova denominação, novos objetivos e desafios delineavam-se. Assim, de instituições criadas em resposta a necessidade de prover, às classes proletárias, meios que garantissem sua sobrevivência, *ipsis litteris* os “desprovidos da sorte e fortuna” expressão contida no seu Decreto instituidor, até a atualidade, onde são descritas em seu marco legal como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica”, marca a evolução histórica desta Rede, uma profusão de alterações e reformas educativas.

Até o início dos anos 2000, as escolas técnicas federais contavam com poucas unidades, geralmente localizadas nos centros urbanos, com exceção das escolas

agrotécnicas. Após 15 anos, essa configuração mudou bastante, tanto em número de escolas, quanto no alcance geográfico. Tais mudanças foram acompanhadas de novas chances de inserção dos/as estudantes, que puderam observar a chegada dessas instituições em locais nunca imaginados, como periferias, bairros de cidades das regiões metropolitanas, pequenas e médias cidades no interior do estado. Nesse período, também foi instituído o sistema de cotas para garantia de acesso a estudantes originários/as da rede pública de ensino, bem como reserva para negros/as e indígenas.

Nas duas últimas décadas, a rede federal vivenciou a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, por quase um século, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2018, num intervalo de apenas 15 anos, foi registrada a construção 511 novas unidades, totalizando 651 *campi* em funcionamento no ano de 2018. Atualmente, a rede conta o total de 654 unidades.

Gráfico 02 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em número de unidades

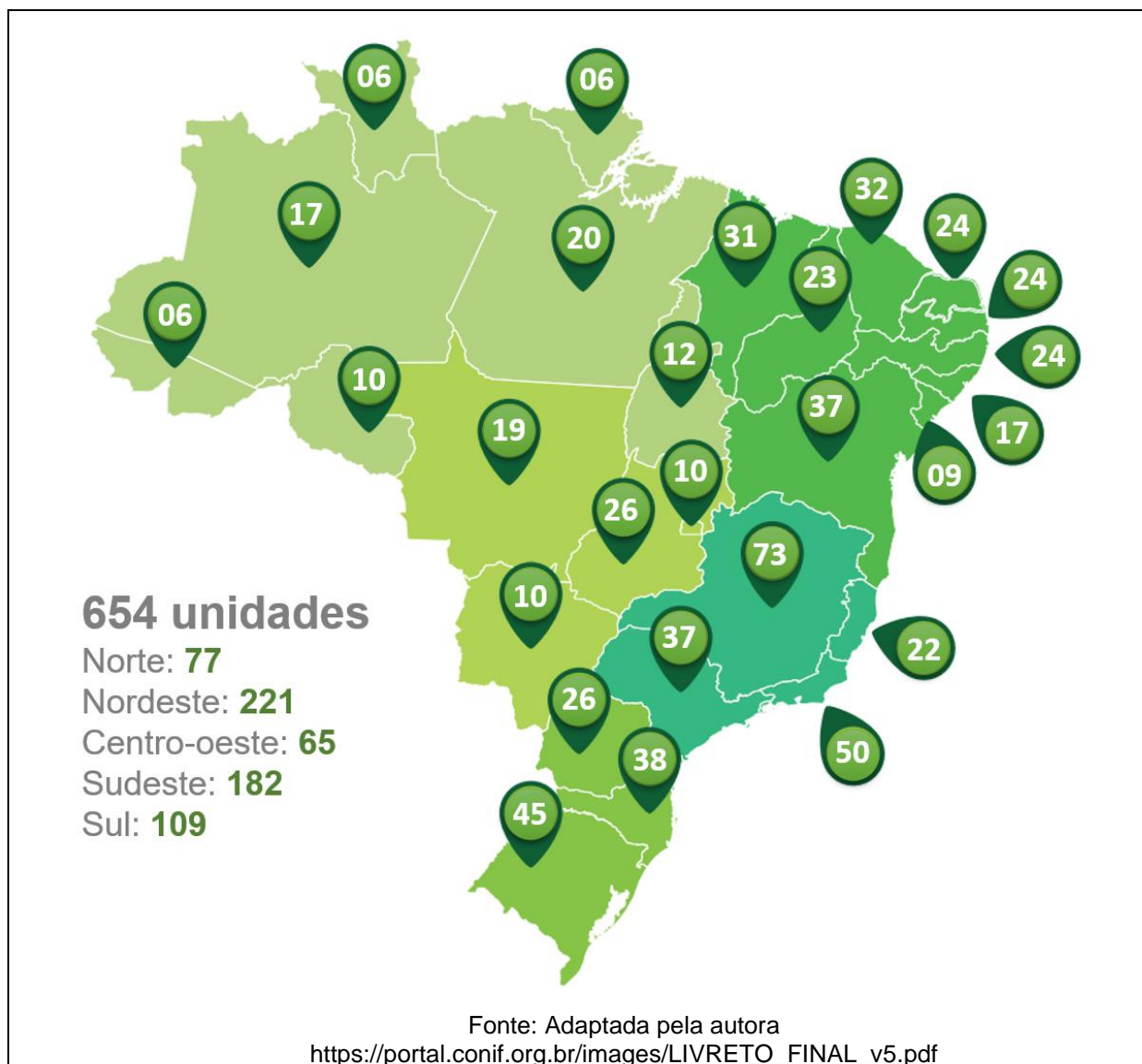


Fonte: Adaptada pela autora

<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>
https://portal.conif.org.br/images/LIVRETO_FINAL_v5.pdf

Além do crescimento vertiginoso, esta mesma rede viu-se diante de uma nova configuração espacial, que possibilitou a implantação de escolas públicas federais nos mais diversos contextos geográficos e socioeconômicos, na medida do possível, cobrindo todo o território nacional, como podemos observar no mapa a seguir:

Figura 15 - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica 2021



Como é possível visualizar, há uma predominância da rede federal na região Nordeste, já que a expansão dos institutos federais ocorreu de forma mais vigorosa em locais onde as escolas técnicas federais quase não existiam, como é o caso do Ceará, que antes da expansão contava com apenas 05 unidades em todo o estado e, atualmente, após a inauguração de 27 *campi*, soma 32 IFs em seu território.

Configurações parecidas com esta podem ser encontradas especialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que saltaram de poucas unidades a um número expressivo de escolas técnicas federais. No caso das regiões Sudeste e Sul, o que se observou foi uma forte interiorização das unidades e a incidência nas periferias dos grandes centros urbanos.

A visualização dos dados acima reforça essa reconfiguração da rede federal de educação profissional e nos ajuda a compreender como os últimos anos foram decisivos na história dessa rede. De maneira geral, pode-se dizer que foi quintuplicado o número de escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. E, assim como toda expansão do acesso ao ensino, essa reconfiguração trouxe consigo a presença de estudantes com perfis diferentes daquele que tradicionalmente acessava esse tipo de escola, com novas demandas e indagações.

Mas é importante destacar que todo avanço dos últimos anos, especialmente em relação à rede federal, está posto em questão. No âmbito nacional, enfrentamos uma série de perdas de direitos, agravados com a troca do governo federal, após impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, que foi substituída por Michel Temer, em um processo entendido por muitos estudiosos como golpe político. As consequências da nova configuração governamental foram sentidas de maneiras diversas pela sociedade brasileira, atingindo diferentes esferas dos direitos até então conquistados.

No caso específico da educação, as perdas estão vinculadas à nítida inflexão na política educacional, fomentada pela promulgação da Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016, que, entre outras decisões, limitou por 20 anos os gastos públicos. Para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, especialmente aqueles em fase de implantação, o congelamento dos gastos, após seguidos cortes, tem resultado, em muitos casos, na inanição de algumas unidades, com risco de fechamento. No contexto específico do ensino médio, cito a reforma direcionada a essa etapa da educação básica – sancionada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 –, resultado, entre outros fatores, de um discurso que defendia a urgência de sua implantação via medida provisória, e que suprimiu o debate social, a manifestação democrática e a participação das comunidades escolares.

De forma paradoxal, o governo federal limitou os gastos públicos por 20 anos e em seguida implementou uma reforma do ensino médio que prometia, entre muitas mudanças, ampliar o tempo escolar por meio da educação em tempo integral. De maneira simplista, o que tem ocorrido é a promoção de uma alteração curricular

brusca, criticada por vários estudiosos do ensino médio brasileiro³⁰, com quase nenhum investimento. Ao avaliar os aspectos negligenciados pela reforma do ensino médio, fica evidente que o modelo de reforma proposto ignora, desde sua concepção até a implantação, a precariedade da maior parte das escolas públicas regulares e a necessidade urgente de investimentos financeiros e políticas de valorização dos profissionais da educação.

A reforma ainda propõe um modelo aventureiro de escola de tempo integral, com alternativas precárias e baratas, que se contrapõe à experiência exitosa das escolas federais que ofertam essa modalidade de ensino, instituições com docentes e técnicos/as em educação altamente qualificados/as, com remuneração e plano de carreira satisfatórios, além de espaços físicos minimamente estruturados e equipados, em geral. Esse conjunto de fatores tem resultado, ao longo dos anos, no bom desempenho dos/as estudantes em avaliações governamentais de larga escola, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Considerando todo o processo de concepção e implementação da reforma do ensino médio vigente, nota-se que em nenhum momento o trabalho desenvolvido nas escolas da rede federal serviu como parâmetro, ou sequer consulta, para o “Novo Ensino Médio”. Recorde-se que, em 2016, 96% dos institutos e centros federais foram excluídos da divulgação dos dados do ENEM 2015 por escola³¹. Este fato causou grande debate e desconfiança nas comunidades dessas instituições, especialmente quando se reforçava diariamente, sobretudo em veículos midiáticos hegemônicos, a alegada “crise” do ensino médio público brasileiro. A ausência de dados dos IFs, CEFETs e demais escolas da rede federal que apresentaram desempenho acima da média nacional e costumavam figurar no topo das listas que comparam o desempenho acadêmico dos/as estudantes da rede pública abriu espaço, não por acaso, para a rede privada promover suas escolas entre aquelas com média mais alta. Corroborava-se o discurso de “crise” do ensino médio e de falência de qualquer modelo público existente.

³⁰ Cf. trabalhos de Mônica Ribeiro da Silva (2017), Celso João Ferreti (2017), Dante Henrique Moura (2017), Evaldo Piolli (2021), Mauro Sala (2021), Domingos Leite Lima Filho (2017), Gaudêncio Frigotto (2017) e Vânia Cardoso da Motta (2017).

³¹ Dados obtidos no levantamento realizado pela jornalista Ana Carolina Moreno para o site de notícias G1. (Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-exclui-96-dos-institutos-federais-em-divulgacao-do-enem-por-escola.ghtml>. Acesso em 11/06/2018).

Esse cenário de pressão política acabou traduzindo-se em uma série de reformas educacionais que impactam de maneira significativa a configuração do ensino médio brasileiro e, sem dúvidas, o próprio Ensino Médio Integrado dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Evaldo Piolli e Mauro Sala (2021, p. 02) assinalam que:

[...] embora o foco da reforma tenha sido, naquele momento, a etapa final da educação básica, ela também trouxe importantes consequências para a Educação Profissional de nível médio. Apesar de a Lei 13.415/2017 não ter alterado a seção 35-A da LDB, que trata especificamente “da educação profissional técnica de nível médio”, dando a falsa impressão de que a reforma não atingia a Educação Profissional, ela teve consequências diretas para essa modalidade de ensino. Ao colocar a “formação técnica e profissional” como um dos itinerários formativos do próprio Ensino Médio, alterou, por via indireta, a Educação Profissional técnica de nível médio, sobretudo, em suas formas de articulação com a educação básica.

Diante das transformações que estão para ocorrer no Ensino Médio Integrado, esta pesquisa busca ampliar os estudos na área e contribuir para uma maior compreensão acerca dos IFs, do formato de ensino médio ali presente, especialmente sob o ponto de vista dos/as principais interessados/as nesta etapa da educação básica: os/as jovens estudantes. Busca também dar visibilidade a uma escola que carrega em sua origem, a partir da Lei 11.892 de 2008, conhecida como “Lei de Criação dos Institutos Federais”, uma proposta de política pública de educação sintonizada com um projeto social mais progressista, pois articula a oferta educacional (ampliada e interiorizada) com uma concepção sobre o processo educativo que busca uma formação ampla (integral e omnilateral) dos/as sujeitos/as.

3.3 – Juventude e condição juvenil

Na tentativa de me aproximar ainda mais do objeto dessa investigação, trago mais uma questão: é possível enxergar os/as sujeitos desta pesquisa além do papel de aluno/a? Dayrell (2007, p. 1117) acredita que “a escola tende a não reconhecer o ‘jovem’ existente no ‘aluno’, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta”.

O questionamento ganha ainda mais intensidade quando recordamos que esses/as jovens passam, em média, dez horas por dia dentro da escola. Se nesse tempo não são reconhecidos/as para além do papel de aluno/a, em que momento têm a chance de viver suas experiências juvenis? O que nos apontam alguns estudos é que esses/as sujeitos/as ressignificam os espaços e tempos escolares, e encontram nos interstícios (ABRANTES, 2003) e nas fendas (DUBET, 1994) possibilidades de vivenciar experiências próprias da juventude. Considero fundamental dialogar com os estudos da Sociologia da Juventude tanto para recuperar teoricamente a categoria *juventude* como para aprofundar as reflexões sobre os jovens e sua condição juvenil com vistas à análise crítica e situada do problema explicitado nesta investigação.

De maneira sucinta, a categoria *juventude* deve ser entendida como uma construção social que varia de sociedade para sociedade e em diferentes contextos históricos. Parece-me insuficiente a compreensão de juventude apenas por intermédio de um recorte etário. A abordagem da juventude reduzida à perspectiva etária pode nos levar a considerá-la apenas como um momento transitório, que se justifica tendo em vista um ideal de vida adulta. Dessa maneira, a noção de juventude como “transição” acaba por conferir ao/à jovem o *status* de um ser inacabado/a (no sentido de incompleto/a), levando a uma postura de tutela, que muitas vezes desconsidera os/as jovens como portadores de direitos (SPOSITO, 2002; DAYRELL, 2007).

Outra dimensão importante na reflexão sobre o conceito de juventude é considerar que ele também resulta de uma representação social, que varia de acordo com cada contexto social e histórico. Assim, podemos perceber diferentes representações sobre o ser jovem que predominam em sucessivos momentos históricos ou mesmo convivem em um mesmo contexto social. A juventude idealizada como faixa etária, propensa à participação e à renovação social, a juventude como um problema social, protagonista da violência, em risco social, fonte de desvios, são exemplos de diferentes formas de representar esse momento da vida (ABRAMO, 2005). Atualmente, em função de múltiplas transformações sociais e culturais, pode-se dizer que a juventude se apresenta, cada vez mais, como um modelo cultural nas sociedades ocidentais (PERALVA, 1997).

Amparando-me em alguns autores (PAIS, 2001; SPOSITO, 2002), para além de uma delimitação etária, entendo a juventude como uma “categoria em permanente construção social e histórica, incorporando a complexidade da vida – em suas dimensões biológicas, sociais, psíquicas, culturais, políticas, econômicas etc. – que

organiza as múltiplas maneiras de viver a condição juvenil” (IBASE, 2005, p. 07). É através do reconhecimento dessa multiplicidade de experiências que falo não de juventude, mas de *juventudes*, no plural.

Souza e Corti (2004) destacam que a classe social do indivíduo, sua condição étnica e de gênero, sua presença ou não no mercado de trabalho e na escola, seu local de moradia (urbano ou rural), sua situação familiar e sua orientação religiosa são fatores, entre outros, que diferenciam internamente esse grupo que chamamos de juventude. Tais elementos possibilitam diversas maneiras de viver a condição juvenil. Dessa maneira, ao se tratar de juventude devemos primeiramente pensar em condição juvenil, ou seja, no conjunto de condições objetivas e subjetivas que marcam de maneira singular a forma como cada jovem viverá esse período da vida.

De acordo com Dayrell e Paula (2011, p.34, destaques meus):

[...] existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil: refere-se ao *modo como uma sociedade constitui e atribui significado a essa condição*, sua **representação**, e à *forma como a situação é vivida no conjunto de realidades na sociedade*, a **condição social** (DAYRELL, 2007; PERALVA, 1997; ABRAMO, 2005). A condição juvenil é constituída de múltiplas dimensões que podem ser compreendidas a partir do contexto sociocultural mais amplo, no interior do qual os jovens vêm construindo sua experiência, o que imprime certas particularidades às vivências juvenis: tempo de tensão entre o presente e o futuro, de instabilidade e de incertezas. Tais características repercutem na constituição da condição juvenil nos seus tempos e espaços.

No contato com o mundo juvenil, devemos estar atentos/as às percepções de uma dimensão simbólica, ou seja, como a juventude e os/as jovens se veem e são vistos e também observar os aspectos fáticos, materiais, históricos, políticos, que nos darão elementos para perceber de que maneira essa fase da vida é experimentada. Juarez Dayrell e Juliana Reis (2007, p. 120) nos chamam a atenção para a pluralidade sociocultural que caracteriza a experiência juvenil nas sociedades contemporâneas:

Podemos afirmar que a constituição da condição juvenil parece ser mais complexa, com o jovem vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias. Constitui-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade. Os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e modos de vida percebidos no

âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias etc. Pertence assim, simultaneamente, no curso da sua trajetória de socialização, a universos sociais variados, ampliando os universos sociais de referência.

Nesse breve apanhado teórico, me propus a destacar que a Sociologia da Juventude está em constante movimento, em consonância com as mutações e debates da sociedade e da própria categoria *juventude*. De maneira didática, pode-se afirmar que passos importantes foram dados no amadurecimento dos estudos sobre jovens, desde a compreensão da juventude como uma categoria social, passando pelo seu reconhecimento como uma categoria sociológica, até a transição do conceito de juventude no singular para juventudes no plural. Realço ainda a necessidade de combinar a categoria *juventudes* com o olhar sobre os/as jovens e suas singularidades, e finalmente compreender que a condição juvenil, constituída por múltiplas dimensões, pode ser melhor entendida a partir de leituras mais amplas acerca da nossa sociedade. Esses “passos” me conduziram a uma reflexão mais complexa sobre os/as sujeitos/as jovens, me convocaram a arriscar leituras mais profundas, enredadas, me convidaram à aventura da pesquisa inventiva, inspirada nos estudos interseccionais, para investigar as juventudes que se fazem no Ensino Médio Integrado.

Esta inspiração origina-se no desejo de superar dualidades presentes na forma como pensamos os processos sociais. No caso desta investigação, por exemplo, no desejo de superar a díade “ser jovem” x “ser aluno/a”. O conceito original de interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Williams Crenshaw³², versa sobre as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação e faz referência às formas como diferentes marcadores sociais – de gênero, raça, classe, sexualidade, entre outros – interagem entre si influenciando a forma como experimentamos a vida em sociedade (ASSIS, 2019).

Meu desejo com esse exercício de análise é promover um diálogo entre compreensões mais gerais, como a experiência de ser jovem estudante de um instituto federal (comum a todos/as os/as jovens participantes do estudo) e as especificidades das experiências vividas por Leandra, jovem negra, moradora de um bairro periférico de Santa Luzia, oriunda de escola pública, filha de uma mãe com

³² Kimberlé Williams Crenshaw é uma defensora dos direitos civis norte-americana. É uma das principais estudiosas da teoria crítica da raça. Ela é professora em tempo integral na Faculdade de Direito da UCLA e na Columbia Law School, onde se especializa em questões de raça e gênero.

deficiência visual, além de outros marcadores. Ou as particularidades das experiências de Yasmin, jovem branca, residente em um bairro de classe média de Belo Horizonte, com pais engenheiros, egressa de escola privada, bastante identificada com o sistema escolar etc. Ou as singularidades de Thomas, jovem negro que vive em Santa Luzia, tem baixa identificação com os pais, veio de escola privada e critica a estrutura física do IF etc.

A partir da brevíssima caracterização desses/as três sujeitos/as já é possível divisar que, mesmo vivendo experiências semelhantes, no contexto mais geral, esses/as jovens são atravessados/as por condições diversas. Nesse sentido, percebo a centralidade da observação minuciosa a eles/as, bem como de uma escuta atenta, sensível e interessada, que leve à compreensão do que “se passa” com esses/as estudantes e como eles percebem a teia de experiências em que estão enredados e, mais importante, os modos pelos quais *se produzem como pessoa*.

4 – APROXIMAÇÕES DOS/AS JOVENS

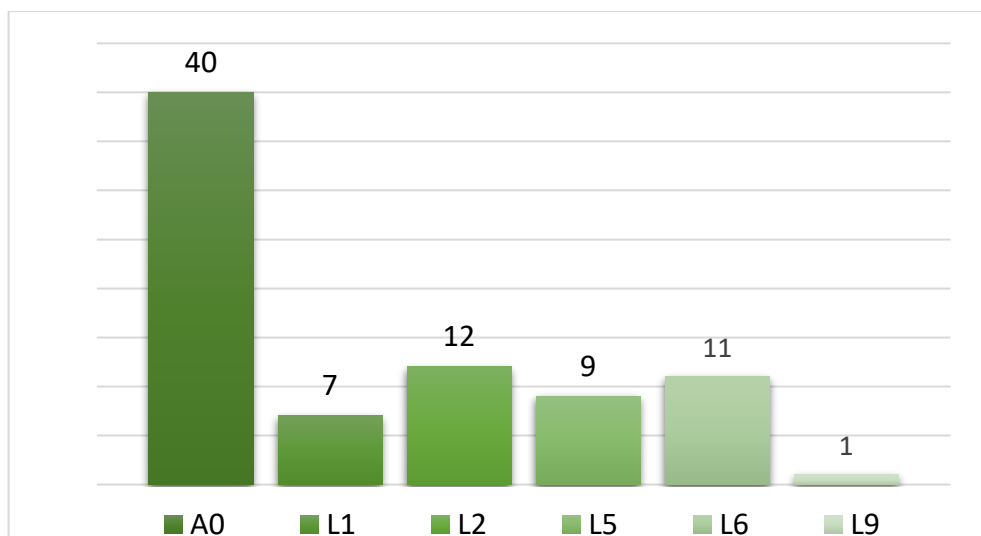
Neste tópico, pretendo apresentar os/as jovens que fazem parte desse estudo, revelando através dos dados coletados os elementos constituintes de suas trajetórias, contextos familiares, práticas de lazer etc.

4.1 – Dados derivados do processo seletivo

Os dados apresentados neste primeiro item foram coletados a partir das informações disponibilizadas nas inscrições do processo seletivo para o curso técnico integrado em Edificações de 2019, ano de ingresso dos/as participantes da pesquisa. Nesse processo seletivo foram ofertadas 80 vagas na referida modalidade, disputadas por 657 candidatos/as.

O processo seletivo dos institutos federais conta com a seguinte oferta de vagas³³: metade das vagas é reservada para candidatos/as oriundos/as de escolas públicas e dentro desse grupo há uma distribuição entre: a) autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas; b) pessoas com deficiência; c) candidatos/as oriundos/as de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita. A outra metade é ofertada a candidatos/as que concorrem na ampla concorrência.

³³ Essa distribuição obedece ao disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências).

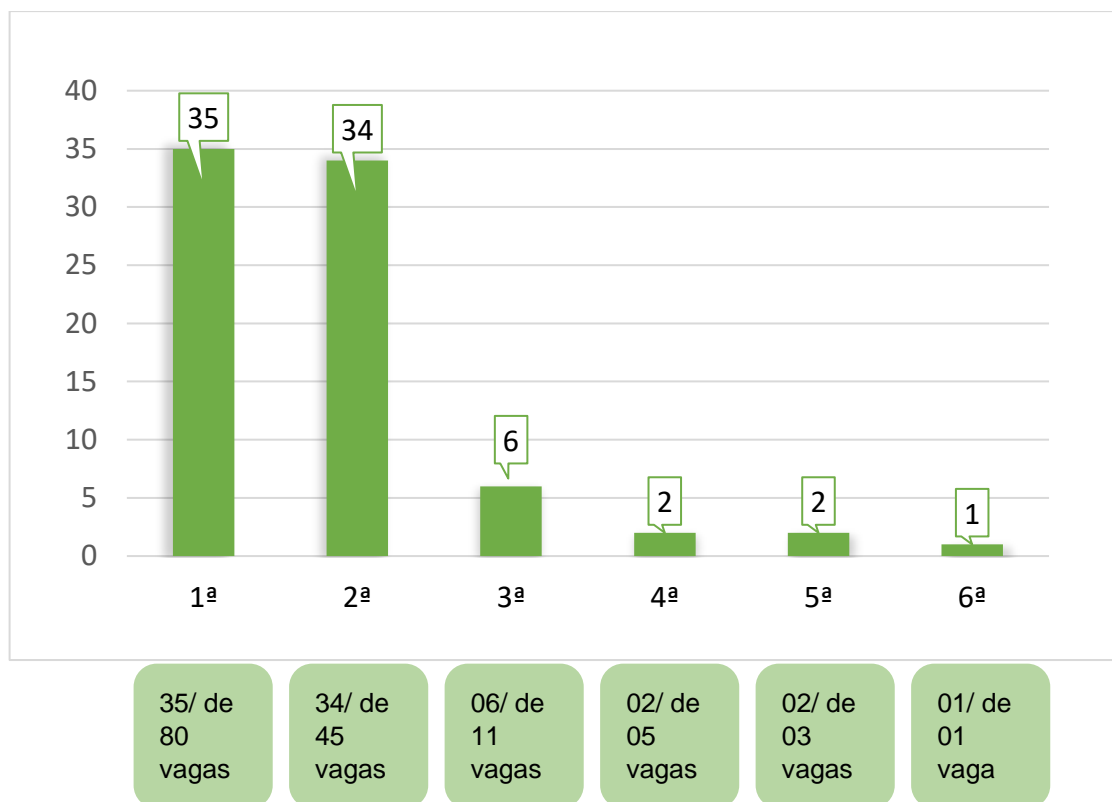
Gráfico 03 – Entrada por tipo de vaga - 2019

A0 – Ampla concorrência / **L1** – Renda inferior 1,5 salário mínimo + Escola pública / **L2** – Renda inferior 1,5 salário mínimo + Cotas raciais + Escola pública / **L5** – Escola pública / **L6** – Cotas raciais + Escola pública / **L9** – Renda inferior 1,5 salário mínimo + Deficiência + Escola pública

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Essa distribuição das vagas, fruto de lutas sociais transformadas em políticas públicas, contribui tanto para uma maior diversidade dos/as jovens que frequentam o instituto e como para uma oferta de acesso mais justa. O processo de preenchimento das 80 vagas disponíveis para o curso técnico em Edificações integrado ao ensino médio também ajuda a compreender um pouco mais sobre quem são os/as sujeitos/as que se tornam alunos/as do IFMG *Campus* Santa Luzia. Por se tratar de uma unidade localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, em território limítrofe com a capital, os/as mesmos/as jovens que participam do processo seletivo do instituto também participam, geralmente, dos processos seletivos do CEFET-MG e do COLTEC-UFMG, duas escolas que ofertam a mesma modalidade de ensino, porém localizadas em Belo Horizonte, com longo histórico e trajetória de ensino, além de uma variedade mais expressiva de cursos ofertados. Essa coexistência de alternativas impacta na forma como as vagas são ocupadas.

Gráfico 04 – Vagas ocupadas por chamada - 2019



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

O processo de matrícula no instituto federal pesquisado se dá pelo sistema de chamadas, onde os/as candidatos/as aprovados/as são convocados/as a comparecer à instituição e efetivar a matrícula. Observando o gráfico acima é possível notar que na primeira chamada de 2019, por exemplo, mais da metade das vagas não foi preenchida, ou seja, 45 jovens e suas famílias optaram por não realizar matrícula no IFMG. O próprio fato de terem sido realizadas seis chamadas corrobora a compreensão de que muitos/as dos/as primeiros/as colocados/as preferiram outras instituições, cedendo espaço para aqueles/as que não conseguiram aprovação imediata. Entre os/as estudantes que aceitaram colaborar com essa pesquisa, a maior parte tentou os processos seletivos de outras escolas, salvo raras exceções justificadas por jovens que perderam o período de inscrição ou moram muito próximo ao IFMG *Campus* Santa Luzia e não quiseram tentar outros certames.

Fiz nos três [CEFET, COLTEC, IFMG]. Só que a primeira vez que eu tentei, eu quase passei no CEFET, foi por pouca coisa. No segundo ano, eu já fiquei mais esperançoso, né? Porque você acha, assim, mas não teve ninguém da segunda chamada, eu estava na esperança (Entrevista Fabrício).

Eu fiz cursinho no Chromos, porque meu foco mesmo era passar no CEFET, aí eu fiz o cursinho um ano, só que acabou que eu perdi minha cota porque eu estudei o 1º ano [particular] e eu meio que fiquei meio para trás na ampla concorrência, porque acabou que eu estudei a vida inteira em escola pública, só que eu não tinha cota (Entrevista Natasha).

Fabrício e seu colega, que estão mais próximos a mim, já finalizaram a atividade e estão conversando sobre a família. Um deles comentou que seu irmão mais velho estudou no CEFET e hoje faz economia. Disse que ao contrário dele, o irmão é inteligente, e Fabrício concordou que o irmão dele é inteligente, mas completou que o colega também é, porque passou aqui (no IF). Ele comentou que se estudasse no CEFET nem tinha que trazer marmitta porque o almoço lá é R\$ 1,50. E Fabrício completou que poderia comer até morrer. Continuaram o assunto, mas não consegui ouvir tudo, mas Fabrício finalizou uma frase dizendo que tudo tem um propósito e eles não estão aqui por acaso. O colega comentou que o CEFET de Ouro Preto virou IF há pouco tempo, desde 2008, e que aqui era tipo um CEFET novo. Fabrício reclamou que só queria que aqui tivesse mais cursos, tipo Mecânica, que não gostaria de fazer Edificações. Comentaram que acham que todo mundo queria estudar lá (no CEFET). Reclamou que num determinado curso um estudante cotista passou com 14 pontos e falou que a nota de corte do COLTEC foi muito alta. Os dois continuaram conversando quando deixaram a sala de aula e tentei acompanhar a conversa. O colega disse que gostaria mesmo de fazer Análise Clínica e Fabrício disse que queria fazer Mecânica (Caderno de campo – fevereiro de 2019).

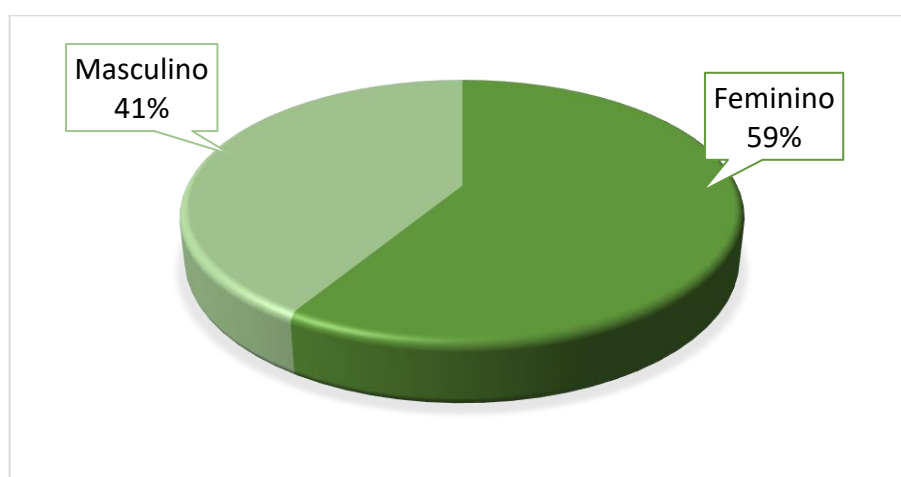
Nos primeiros dias de aula, era comum escutar os/as jovens conversando sobre suas notas nos processos seletivos e comentando suas preferências de cursos e instituições. Como é possível ver nos relatos acima, esses/as jovens acumulam informações sobre o processo de seleção, concorrência, sistema de cotas e parecem utilizar estratégias diversas para acessar esses espaços.

Ao longo deste capítulo, farei alguns apontamentos e traçarei um perfil dos/as jovens que frequentam o IF investigado, evidenciando que embora sejam estudantes

de uma escola pública, possivelmente apresentam um perfil diferenciado dos/as demais alunos/as do ensino público regular. Como primeiro apontamento, arrisco dizer que o diálogo entre Fabrício e seu amigo sugere a detenção de um capital cultural relativo a uma gama de informações sobre as escolas da rede federal, os processos seletivos, formas de acesso etc., que pode se configurar como uma das características que diferenciam esse grupo de estudantes dos demais oriundos das escolas públicas regulares.

Em relação à caracterização dos/as estudantes por sexo, percebe-se maior presença das meninas.

Gráfico 05 – Sexo



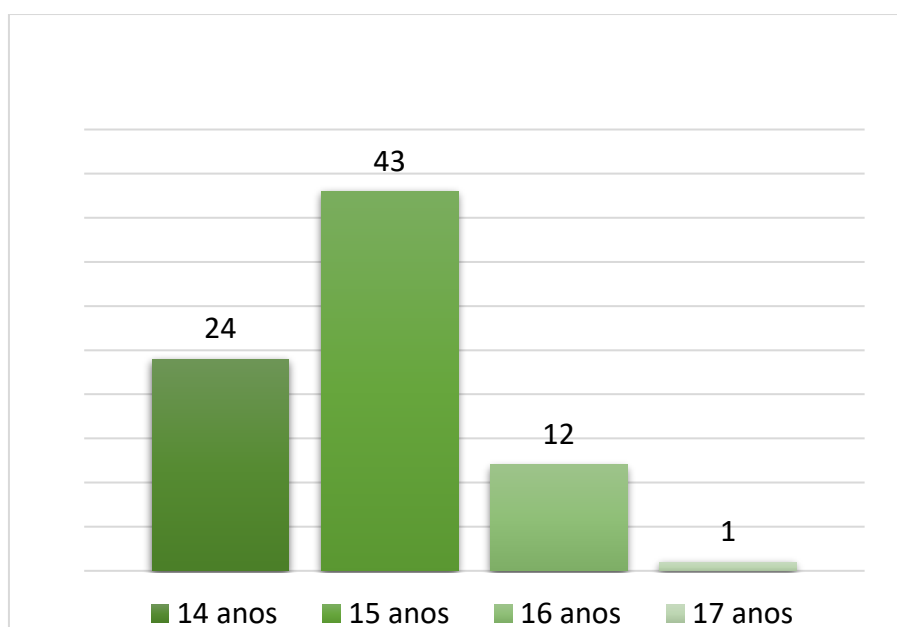
Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Em outras instituições da rede federal, em que há a oferta de mais de uma opção de curso no Ensino Médio Integrado, essa distribuição por sexo costuma variar entre os cursos. No caso específico do *campus* Santa Luzia, que tem apenas o curso de Edificações nessa modalidade, pode-se estabelecer uma relação com os dados mais gerais da educação, que confirmam a longevidade e sucesso da vida escolar das mulheres, quando comparadas aos índices dos homens. Como afirma Moema Guedes (2008), a expansão da escolaridade no Brasil foi um fenômeno observado em maior intensidade no contingente populacional feminino. Em um curto período, as mulheres conseguiram reverter um quadro de desigualdade histórica e consolidar uma nova realidade, em que são mais escolarizadas que os homens. Essa maior presença

feminina pode ser observada no contexto da educação profissional³⁴, em que o número de meninas matriculadas é maior nos quatro municípios da RMBH que contam com um *campus* do IFMG. Na mesma direção, em Santa Luzia, das 857 vagas ofertadas, 582 são ocupadas por mulheres, de acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2021.

Em relação à idade, pode-se afirmar que predomina a adequação na relação idade/série, considerando que 67 estudantes (o equivalente a 84% dos/as ingressantes) tinham entre 14 e 15 anos quando iniciaram o 1º ano.

Gráfico 06 - Idade



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Lembremos que uma das estratégias utilizadas pelos/as estudantes para acessarem as escolas técnicas federais é repetir o 1º ano, quando não conseguem aprovação na primeira tentativa do processo seletivo. Isso indica que aqueles/as jovens que entram no IF com idade superior à considerada adequada não são necessariamente estudantes com trajetórias escolares não lineares ou marcadas por retenções. Esse dado pode configurar, na verdade, uma estratégia de acesso.

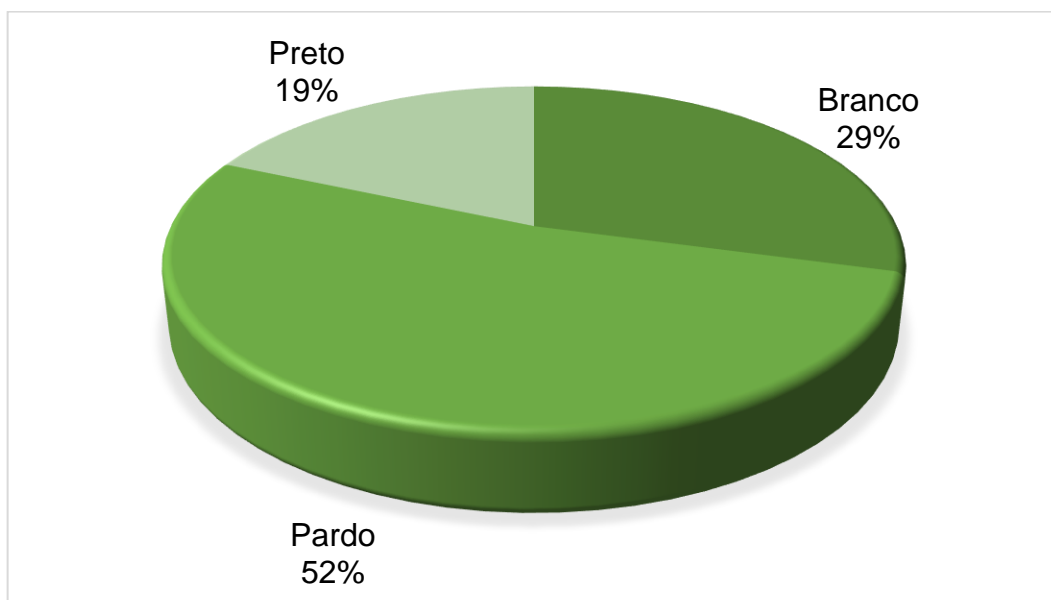
³⁴ Inclui matrículas das seguintes modalidades de ensino: Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado), Ensino Médio Normal/Magistério, Curso Técnico Concomitante e Subsequente, Curso FIC Concomitante, Cursos FIC Integrados à EJA de níveis fundamental e médio e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio) do ensino regular e/ou EJA.

4.2 – Questionários – 1ª fase

Os dados apresentados neste item foram coletados através da aplicação de um questionário respondido por 65 dos/as 72 estudantes matriculados/as em outubro de 2019. No exercício de conhecer um pouco mais o grupo de jovens que colaboraram com essa pesquisa, reuni algumas informações pessoais, de contexto socioeconômico, lazer e escolarização. A seguir, destaco alguns dados que considero fundamentais para conhecermos esses/as sujeitos/as.

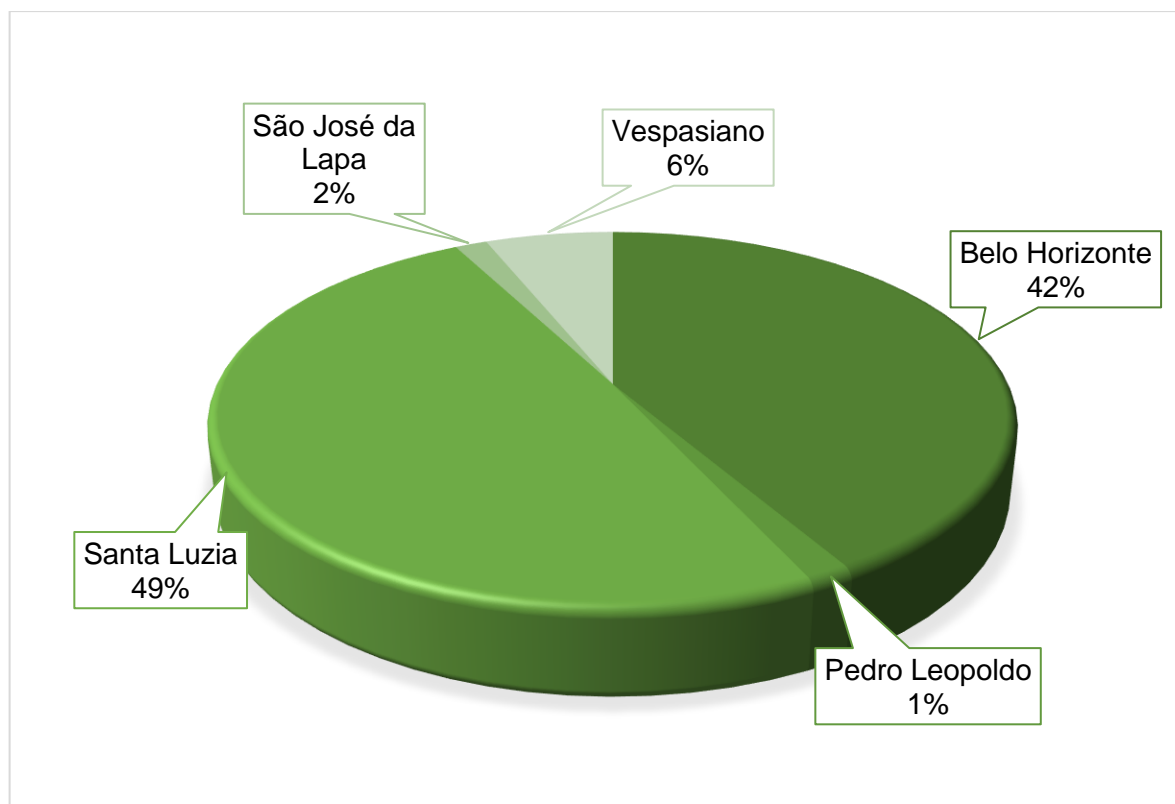
Sobre o marcador cor/raça, mais de 2/3 dos/as estudantes são considerados/as negros/as, de acordo com o agrupamento utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), resultado da junção de pretos/as e pardos/as. Pouco menos de 1/3 dos/as respondentes se autodeclaram brancos/as. Esses números estão em consonância com os dados do município de Santa Luzia, que de acordo com o último censo realizado (2010) contava com uma população de aproximadamente 70% de pessoas negras (13,3% de pretos/as e 57,3% de pardos/as).

Gráfico 07 – Cor/Raça



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

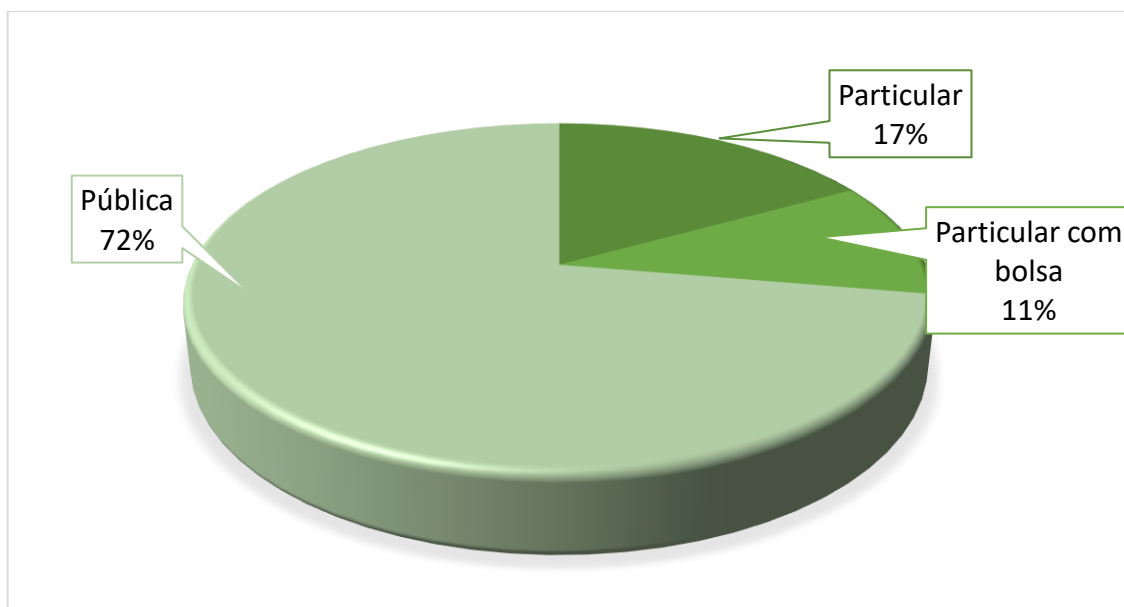
Em relação ao município de residência, como era de se esperar, predominam estudantes oriundos/as de Santa Luzia, mas a parcela de moradores/as de Belo Horizonte ainda é expressiva.

Gráfico 08 – Município de residência

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

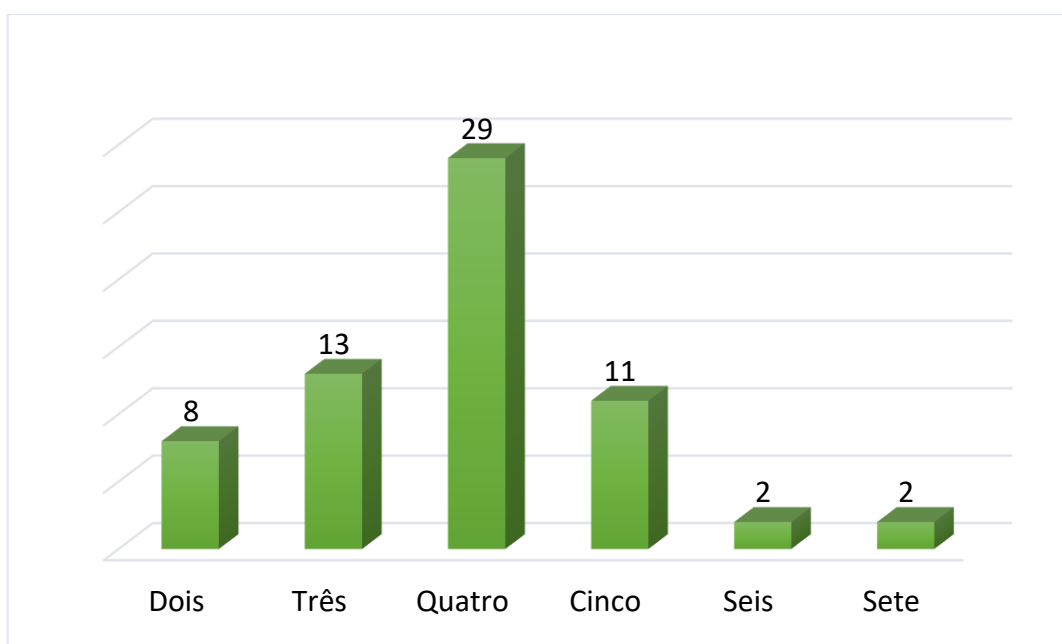
Interessante observar que não há relação direta entre o município onde os/as estudantes residem e o tempo gasto no deslocamento. Quando perguntados/as sobre quanto tempo em média gastavam no transporte, somando ida e volta para a escola, aqueles/as que levavam mais tempo para se deslocar, por volta de duas horas, não eram necessariamente os/as que moravam mais distante. A duração do percurso estava mais relacionada ao trajeto do transporte escolar utilizado. O caso do Matheus (um dos jovens entrevistados, que conheceremos melhor mais à frente) é exemplar: mesmo morando em Santa Luzia, gastava cerca de duas horas e vinte minutos dentro do transporte escolar.

Quanto ao contexto de escolarização desses/as jovens, o gráfico a seguir demonstra que a maioria deles/as passou a maior parte de suas trajetórias escolares em instituições públicas.

Gráfico 09 – Tipo de instituição onde estudou a maior parte da trajetória escolar

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

No contexto familiar, os dados dos questionários revelam a predominância de lares com poucos moradores. Entre os/as 65 respondentes, 50 vivem em lares com até quatro pessoas, incluindo os/as próprios/as jovens.

Gráfico 10 – Número de moradores/as na residência

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

A redução do número de filhos na família é uma tendência observada há décadas no contexto brasileiro. Essa redução de membros no âmbito familiar dialoga com alguns estudos do campo da Sociologia da Educação, que versam sobre os impactos do fator sociodemográfico na escolarização dos/as filhos/as, especialmente nas classes populares. Observa-se que as relações afetivas entre pais e filhos/as tendem a ser intensificadas nas famílias com menor número de componentes. Essa aproximação acaba por estabelecer maior responsabilidade parental, e conseqüentemente maior comprometimento com o sucesso escolar e profissional da prole (NOGUEIRA, 2005, p. 572).

Podemos observar esse comprometimento por meio da narrativa da Yasmin, que se emocionou muito ao falar sobre a família e reconhecer o investimento dos seus pais:

Meus pais também, eu... (chorando) eu me emociono muito com a minha família, porque eu os amo muito, eles só me deram apoio, amor, carinho e tudo o que eu preciso (...) eu sou o que eu sou hoje por causa dos meus pais. Eles me apoiam em tudo, a minha irmã e eu podemos escolher o que a gente quer fazer da vida, eles apoiam, sabe? Eles vão dar os conselhos deles e tal, mas, ah, se eu quiser... a minha irmã gosta muito de arte, se ela quiser seguir por esse caminho de arte, que é um pouco difícil, eles vão apoiar, vão dar todo apoio para a gente, sabe? Eles são tudo o que eu preciso. Aula de vôlei, eles me levam todo dia para a minha aula de vôlei... Meu pai trabalha muito, longe e sozinho, para pagar a escola da minha irmã e pagou escola para mim. Eu e minha irmã, nós estudamos em escola particular a vida inteira, eles tiveram a oportunidade de pagar isso para a gente, eles deram o sangue e o suor deles no trabalho para dar essa oportunidade para a gente e por isso que eu sou muito grata. É por isso que eu me emociono, porque eu sou muito grata por eles.

Ainda sobre o contexto familiar, enfatizo a presença das mães como as principais responsáveis pelos/as jovens. Além disso, chama atenção a unanimidade da presença dos pais como principais responsáveis por esses/as jovens, ou seja, todo/as os/as respondentes contam com a figura de um dos pais como seus responsáveis. Apenas quando perguntados/as sobre o/a segundo/a responsável, é que figuras como a avó (em dois casos) e a irmã (um caso) aparecem. Em dois casos, o segundo responsável não tinha grau de parentesco com eles/as. E outros dez não

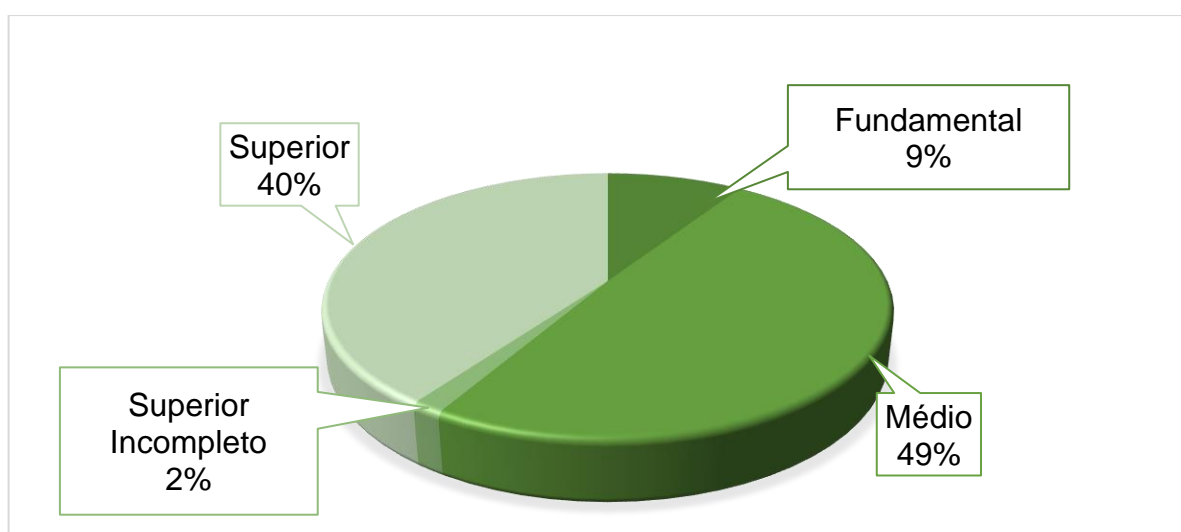
indicaram a presença de um/a segundo/a responsável. Os demais 50 respondentes indicaram um dos pais como o/a segundo/a responsável.

Tabela 02 – Grau de parentesco do/a principal responsável	
Grau de Parentesco do/a Responsável 01	Número de estudantes
Mãe	43
Pai	22
Total	65

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Entre os/as indicados/as como primeira referência de responsáveis pelos/as jovens, observou-se elevado grau de escolarização.

Gráfico 11 – Escolaridade do/a principal responsável



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

O fato de mais de 90% dos/as primeiros/as responsáveis terem concluído pelo menos o ensino médio parece confirmar a hipótese de que o grupo de estudantes da pesquisa, vinculados/as a um IF, é diferente dos/as demais alunos/as das escolas públicas regulares. Isso porque, como tem sido observado, pesquisas na área da Sociologia da Educação revelam que a escolaridade dos pais tem impactos importantes nas trajetórias escolares de seus filhos/as. Como afirmam Alessandra Benevides e Ricardo Soares (2020), especificamente no Brasil, diversos estudos apontam que o *background* educacional familiar, bem como o nível socioeconômico

não somente do/a estudante, mas também da escola, estão entre os principais fatores determinantes do desempenho escolar do ensino básico (SOARES; ALVES, 2013; ARAÚJO; SIQUEIRA, 2010; ANDRADE; LAROS, 2007).

Tabela 03 – Profissão dos/as responsáveis	
Profissão Responsável 1	Profissão Responsável 2
Funcionário Público regional	*
Fonoaudióloga	Dentista e Médico homeopata
Agente penitenciário	Desempregada
Agricultor e Cozinheiro	Professora
Agente de estação	*
Secretária	Motorista
Pedagoga / Professora e Supervisora	*
Venda de mercadoria (embalagens)	*
Auxiliar Administrativo	Aposentada
Empregada Doméstica (trabalha em casa de família)	Cuidador de canários
Professora	Motorista de ônibus
Professora	*
Dona de casa	Empresário
Diretora da farmácia de hospital	Administrador da frota de carro
Desempregado no momento, mas é instrutor de autoescola. Iniciou a faculdade de Direito	Técnica em Auxiliar de Dentista
Não sei	Comunicação e Fotografia
Reformado	Auxiliar de Enfermagem
Dona de loja	*
Cuida dos carros na Justiça Federal	*
Autônomo de uma loja de equipamentos eletrônicos (conserto)	Auxiliar de Dentista
Autônomo	Cursando de Medicina
Trabalha em uma indústria alimentícia	Professora
Dona de casa	Motorista
Auxiliar de Escritório	Motorista de ônibus
Técnica em Enfermagem	Barbeiro
Dona de Casa	Técnico Agrícola
Diarista (faxineira)	*
Professora	*
Vendedor	Caixa
Salão e Artesanato	Rendas

Dona de casa	*
Chefe em uma empresa de transportes	Trabalha na empresa “Zelo”
Empresário	Estudante de Enfermagem
Agente de Saúde	Motorista
Engenheira Civil, mas está trabalhando na administração de uma loja	Engenheiro Civil
Professora	Segurança
Professora	Professor
Eletricista	Dona de casa
Trabalha com produção	Aposentado
Administrador	Aposentada
Desempregado	Funcionária Pública (secretária escolar)
Técnica Administrativa (contabilidade)	Curso técnico em ótica
Comerciante, corretor de imóveis	*
Professora de Geografia.	Não trabalha
Enfermeira	Formado em logística, encarregado de expedição
Telemarketing	*
Mecânico em uma empresa de ônibus	Aposentada por invalidez
Técnica em Radiologia (tira raio-x)	Faz manutenção em caixa eletrônico
Administração de empresa (não sei a profissão)	Professora
Professora	*
Podóloga	Cabelereiro
Maquinista	Autônoma (vendedora)
Comerciante	*
Trabalha em casa	Dono de Lava-jato
Dona de casa	Engenheiro Civil, mestre de obra, engenheiro hidráulico
Manicure (trabalha em casa)	Balconista (feira dos produtores)
Secretária	Trabalha com pesquisas para UFV
Recepção de restaurante	Empresa de venda de aparelhos eletrônicos
Microempreendedora	Gerente operacional
Gerente de expansão	Chefe de seção (funcionário público)
Aposentado	Professora
Manicure	Professor
Aposentada (sem benefício)	*
Mestre de Obras	Do lar
Vender/balconista de farmácia	Autônoma

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Sobre as profissões dos/as responsáveis, notou-se uma grande variedade de atividades laborais. Dialogando com os dados de escolaridade, observei elevado número de atividades especializadas, ou seja, que demandam formação superior ou técnica. Mas também notei ocupações que exigem menor grau de qualificação. Chamam atenção duas respostas nas quais um/a dos/as jovens admite não saber qual a profissão do/a responsável e outra resposta em que o/a respondente relata que o/a responsável não trabalha. O primeiro caso nos leva a refletir sobre o tipo de relação que este/a jovem estabelece com seu responsável, a ponto de não saber qual atividade profissional exerce. Já no segundo caso, duas reflexões seriam possíveis: ou o/a responsável está desempregado/a, e esse seria o motivo da resposta, ou o/a responsável exerce o trabalho no contexto do lar, que comumente não é compreendido como trabalho.

Em relação ao acesso à internet e equipamentos utilizados para conexão, observou-se que eles estão disponíveis para praticamente todos/as os/as estudantes, uma vez que apenas dois/duas dos/as respondentes não tinham computador em casa, e outros/as dois/duas não tinham internet disponível em suas residências.

Tabela 04 – Equipamentos eletrônicos que acessam internet	
Equipamentos	Nº estudantes
Celular	02
Computador portátil + Celular	28
Computador de mesa + Celular	20
Computador de mesa + Computador portátil + Celular	15
Total	65

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Tabela 05 – Tipo de acesso à internet	
Forma de acesso	Nº estudantes
Cabo	58
Dados	01
Rádio	02
Satélite	02
Não tem internet em casa	02
Total	65

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

O acesso à internet e o grande uso de dispositivos móveis de comunicação e informações em seu cotidiano é uma marca desse grupo de jovens, o que se pode sugerir como um traço dessa geração. O reflexo desses usos pode ser percebido na forte presença dos/as jovens nas redes sociais, como observaremos a seguir.

Tabela 06 – Redes sociais acessadas	
Rede Social	Nº citações
WhatsApp	62
Instagram	56
Twitter	41
Facebook	15
Youtube	11
Pinterest	06
Reddit	02
Snapchat	02
E-mail	01
Messenger	01
Skoob	01
Tinder	01
Tumblr	01

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Entre todos/as os jovens, apenas um afirmou não fazer parte de nenhuma rede social. Porém, na pergunta seguinte, revelou que entre os aplicativos que mais utiliza, o *WhatsApp* se destaca. Ou seja, parece que a compreensão do jovem sobre o que se configura como uma rede social é que não estava contemplada na pergunta. Para os fins desta investigação, estou considerando como redes sociais qualquer estrutura formada por pessoas que se conectam, no webespaço, a partir de interesses comuns.

Entre as atividades que eles/as mais gostam de fazer quando dispõem de tempo livre, há destaque para assistir a séries e filmes, praticar esportes e jogos eletrônicos, dormir e ler.

Tabela 07 – Preferências no tempo livre	
Gosta de fazer no tempo livre	Nº citações
Assistir a séries	26
Praticar esportes	20
Assistir a filmes	19
Dormir	19
Jogar jogos eletrônicos	19
Ler	19
Sair de casa / sair com os amigos e família	13
Assistir a vídeos em geral	9
Mexer no celular	8
*Outras atividades apareceram, porém essas foram as mais citadas.	

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Diariamente, essas atividades de lazer atravessam a sala de aula, principalmente através do celular. No caderno de campo, há dezenas de registros de situações em que os/as jovens acessam suas redes sociais, assistem a vídeos, séries e filmes nos momentos de intervalo, mas também em algumas aulas. Muitas vezes, eles/as tecem comentários sobre postagens dos/as amigos/as e reagem a mensagens postadas nos grupos de *WhatsApp* no meio das aulas. Esses cruzamentos entre as experiências em sala de aula com o mundo *online* são uma rotina para a maior parte deles/as. No diálogo com Natasha e Gabriel, é possível perceber o expressivo uso do celular e a sincronia entre o tempo *online* e o tempo *offline*. Na verdade, em casos como de Natasha, esses tempos são indissociáveis:

Pesquisadora: *Você gosta muito de ficar na internet?*

Natasha: *Gosto.*

Pesquisadora: *O que você gosta de fazer? Twitter, que eu sei...*

Natasha: *É, eu sou viciada em Twitter e Instagram, fico conversando no WhatsApp...*

Pesquisadora: *Ótimo. E série, você assiste na TV, no computador...*

Natasha: *No celular.*

Pesquisadora: *No celular?*

Natasha: *Sempre no celular.*

Pesquisadora: *No celular também. Você acha que você passa quanto tempo no celular? Você consegue...*

Natasha: *Eu tenho até o...*

Pesquisadora: *O aplicativo que monitora?*

Natasha: *Porque o Iphone monitora quantas horas você usou. Deixa eu olhar para você. Mas eu acho que são umas seis horas, assim, por dia.*

Pesquisadora: *Por dia?*

Natasha: Mas varia muito. Média diária de 8 horas (risos).

Pesquisadora: E como é seu uso de celular?

Gabriel: Muito, toda hora está comigo, Helen.

Pesquisadora: Por quê? O que você tanto mexe?

Gabriel: Tipo assim, eu mexo muito no WhatsApp, porque meu WhatsApp é muito movimentado, então...

Pesquisadora: Por causa desse tanto de amigos?

Gabriel: Não, Helen, eu posso te mostrar, tipo assim, é até meio errado, mas só que eu tenho, tipo...

Pesquisadora: Olha que tanto de notificações...

Gabriel: Eu tenho, tipo assim, é muita gente que me chama, sabe? Muita gente e tem mais, tipo, muito...

Pesquisadora: Infinitos aí.

Gabriel: Infinitos e tem mais 125 aqui arquivados, então, tipo, já chegou ao ponto de 500 mensagens sem ler.

Pesquisadora: Meu Deus, então pronto, você olha sempre o celular para mexer no seu WhatsApp, mais alguma coisa?

Gabriel: Ah, Instagram, estou mexendo muito, assim, Twitter também. Aí eu gosto de jogar no celular também. Às vezes eu falo assim: “não vou mais responder ninguém, eu vou é jogar, porque eu não quero mais responder mais ninguém no WhatsApp”.

Pesquisadora: E quando você joga, você consegue esquecer do WhatsApp?

Gabriel: Eu silencio tudo, eu silencio, não vibra, não faz barulho, eu só jogo.

Pesquisadora: E você acha que ele te atrapalha, o celular?

Gabriel: Não, não me atrapalha não. Tipo assim, eu tenho uma relação muito forte com o meu celular, não com esse [o aparelho atual], sempre tive. Tipo assim, é até meio errado, mas os professores falam para guardar o celular, eu não guardo, eu deixo na cintura.

Pesquisadora: Você o quer sempre ao seu alcance?

Gabriel: Tipo assim, é, ele está comigo, eu gosto dessa sensação, mesmo que eu não esteja mexendo, eu gosto dele aqui...

Pesquisadora: Encostado em você?

Gabriel: É, eu gosto de estar com ele, porque se acontecer qualquer coisa, eu vou estar com ele. Isso aqui salva tanto a gente, nossa, isso aqui é o amor da minha vida.

Pesquisadora: (Risos) Você já perdeu o seu celular, Gabriel?

Gabriel: Já, já perdi um celular já, um celular.

Pesquisadora: E como foi?

Gabriel: Ah, foi horrível, nossa, sensação de vazio.

Chama atenção a relação estreita que os/as jovens estabelecem com as novas tecnologias. O relato de Gabriel, por exemplo, nos lembra o conceito cunhado por Shirlei Sales, sob orientação de Marlucy Paraíso, de *ciborguização juvenil*. Para elas:

[...] a contemporaneidade tem sido marcada pela intensa conexão entre as pessoas e as máquinas. Essas conexões trazem muitas questões para o campo educacional, que se vê com a incumbência de analisar as implicações produzidas pela inserção cada vez mais crescente das denominadas tecnologias digitais na vida das pessoas. A juventude é sem dúvida um ícone nesse processo. É ela que cada vez mais interage com as tecnologias e, nessa interação, vai se produzindo, conduzindo a própria existência e se tornando a cada dia mais ciborguizada. Afinal, ao se vincularem às tecnologias, as/os jovens vão formando híbridos tecnoculturais: as/os ciborgues (SALES e PARAISO, 2011, p. 535).

A metáfora do ciborgue, híbrido de ser orgânico e cibernético, parece combinar com algumas experiências juvenis no interior da escola e, sem dúvidas, essa relação repercute na forma como esses/as jovens lidam com a informação e interação dentro e fora da escola. O fato de passarem tanto tempo por dia no celular e ainda manterem a vida acadêmica e as relações pessoais presenciais revela a capacidade de coordenar suas atividades *online* e *offline*.

Dando prosseguimento às reflexões sobre os perfis desses/as jovens, quando perguntados/as se faziam parte de algum grupo/coletivo dentro do IF, 23 jovens responderam que não. Os/as demais citaram os seguintes:

Tabela 08 – Participação em grupos/coletivos dentro do IF	
Teatro, Oásis e Despidos	Oásis
Oásis e Esportes	Esportes
Pigeons, Despidos, Música, Teatro e Pré-Integrado.	Vou ao despídos eventualmente e já fui ao Oásis algumas vezes, mas não mais.
Cavernoso	Oásis, Treinos de vôlei
Teatro	Oásis
Despidos	Oásis e time de vôlei
Teatro, Oásis, acho que ano que vem já está definida minha entrada no grêmio, tô nos times de vôlei, mas pretendo entrar no handball e clube de música nunca fui, mas pretendo.	Costumo participar das "rodinhas de vôlei", mas raramente vou ao Oásis ou Despidos.
Grupo de esportes, participo do projeto de vôlei.	Participo do Oásis e do time de vôlei que tem aqui no IF e do time de handball.
Oásis	Oásis e Pigeons.
Pré-Integrado, esportes	Despidos e handball
Esportes	Oásis (às vezes)
Oásis	Esportes

Oásis	Oásis
Handball	Grupo de vôlei
Clube de teatro (às vezes)	Time de vôlei
Pigeons	Despidos, Esportes e Oásis
Clube de música e esportes	Esportes (vôlei e handball)
Oásis	Despidos e as vezes Oásis
Oásis	Jiu-jitsu, vôlei
Despidos e time de vôlei	Oásis
Esportes e o Oásis	Projeto Pigeons (esportes)

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Entre os grupos citados, nota-se a recorrência do *Despidos*, grupo regido pelos/as próprios/as estudantes, onde a cada encontro discute-se um tema relacionado à diversidade sexual e de gênero. Também citaram, com certa frequência, o *Pigeons*, projeto esportivo apoiado pelo professor de Educação Física, que conta com diversas modalidades esportivas e possibilita a participação em competições externas, representando a escola. Entre os mais citados, está o *Oásis*, um coletivo de jovens cristãos que promovem momentos de acolhimento, dinâmicas e reflexões, lembrando o formato de células das igrejas neopentecostais. A seguir, um trecho do diário de campo, onde observei uma das ações desse grupo.

Intervalo do almoço

Um grupo está sentado em roda na área externa coberta e estão fazendo uma dinâmica em que os/as participantes usam uma venda verde e há uma pessoa usando a blusa de um super-herói (acho que lanterna verde). Depois da dinâmica, mais ao final do encontro, um estudante veterano está realizando uma espécie de “pregação” (explicação da palavra) e se movimenta no meio do círculo. Depois de um tempo, o grupo ficou de pé e alguém puxou uma música no violão e o grupo está cantando. Depois da música, os integrantes do grupo Oásis permaneceram em pé e o estudante veterano voltou a discursar uma espécie de palavras finais e depois de uma salva de palmas o grupo está se preparando para tirar uma foto coletiva. O grupo se reuniu num local de grande movimento e passagem (da área externa para o bloco B). [Acredito que a intenção do grupo é se reunir num local acessível e visível, para que o restante da escola tenha acesso às reuniões. Em contrapartida, precisam “disputar” suas falas com grupos de estudantes que circulam pelo espaço e com os “gritos” dos colegas que jogam truco ao lado]. Outra estudante veterana, do 3º ano, se direcionou a mim e informou que o grupo se reunirá todas as segundas-feiras, às 12h30, disse que estava

convidada a participar do encontro, que deve acontecer em uma das salas do Bloco A, mas que preferiram realizar esse primeiro encontro no pátio para divulgar mais o grupo. O estudante que conduziu o encontro se aproximou para me entregar uma “lembrancinha” que havia sido entregue aos participantes do grupo Oásis. Na lembrancinha, continha uma pipoquinha, um pirulito, três balas e dois chicletes e um bilhetinho com os dizeres: “Sejam bem-vindos ao Oásis, aqui vocês irão buscar um apoio, um conforto, buscarão paz e sabedoria. Nunca se esqueçam que por mais que você passe por dificuldades sempre vai ter um oásis à sua espera”. O estudante aproveitou para reiterar o convite que a colega havia feito. (Caderno de campo – fevereiro de 2019).

Além desses projetos mais citados, os/as jovens fizeram referência aos grupos de música, teatro, treinos e grêmio como espaços de participação e realização de atividades coletivas. Considerando o tempo que passam na escola, parece que os grupos ali presentes suprem parte da demanda de participação em coletivos. Já sobre a participação em algum grupo/coletivo fora do IF, 44 jovens responderam que não participavam. Os/as demais citaram os seguintes grupos:

Tabela 09 – Participação em grupos/coletivos fora do IF	
Vôlei, RPG e Livro (bem pouco)	Grupo de família
Golden Lions (time de cheerleading e futebol americano)	Participo de um grupo na igreja e também de outro time de vôlei.
Vou à igreja Batista Connect São Benedito	Um grupo de "apoio emocional", onde o propósito é que todos se sintam livres para desabafar e pedir ajuda com seus problemas.
Grupo de Xingamentos (?)	Grupo de igreja
Grupo na Igreja	Crisma
Projeto Alfa Vôlei	Grupo na Igreja
Equipe de futebol, Igreja.	Grupo da igreja, futebol.
Grupo na Igreja	Igreja
Grupo musical na igreja	Participo de grupos da Igreja
Grupo de igreja	Grupo na Igreja, movimento social.
Grupo da Igreja.	

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

No caso dos coletivos externos à escola, observou-se a predominância dos grupos relacionados à igreja e, em menor medida, grupos ligados aos esportes. O

menor número de participação em grupos fora da instituição pode indicar a dificuldade de conciliar essas atividades com a rotina do IF. No próximo capítulo, discutirei os impactos da entrada no Ensino Médio Integrado e como muitos/as jovens acabam abrindo mão de atividades fora da escola para se adaptarem às novas demandas da rotina escolar.

4.3 – Entrevistados/as

Para fins de aprofundamento da pesquisa, realizei dez entrevistas. Oito delas ocorreram em dezembro de 2019 e outras duas na primeira semana de aulas de 2020, em fevereiro, com dois jovens estudantes que não tiveram condições de agendar no mês de dezembro. Embora tenham sido realizadas nesses dois períodos, ambas versaram sobre a experiência vivida no 1º ano do ensino médio e experiências anteriores à entrada no IFMG.

A seguir, apresento os/as dez jovens.

4.3.1 – Daniele

Daniele mora com os pais no município de Santa Luzia e é filha única. Ambos os responsáveis têm ensino superior. Sua mãe atua como enfermeira e o pai atua no setor de logística como encarregado de expedição. Ela se declara parda. Antes do IF, teve uma trajetória escolar mista, ou seja, estudou em escolas públicas e privadas. A estudante fez cursinho preparatório para o processo seletivo e entrou com 16 anos no instituto.

Com base nas observações de campo, poderia descrever Daniele como uma jovem sorridente, simpática, que sempre está acompanhada por amigos da turma ou estudantes de outros anos. Circula livremente pela escola com a segurança de quem domina o espaço e se sente bem nele. É comum ver algum/a amigo/a mexendo em seu cabelo, fazendo um cafuné, em contato com a jovem, que parece atrair a presença dos/as amigos. Seus valores estão mais ligados ao presente, ao viver o agora e aproveitar as experiências de sociabilidade. Também manifesta o desejo de independência, que se mostra nas experiências de trabalho desde muito nova (desejo de ter o próprio dinheiro) e da demanda por liberdade dentro da escola (reclama da liberdade “cerceada” oferecida).

4.3.2 – Fabrício

Fabrício é filho único e mora com seus pais e uma prima, que considera como sua irmã mais nova. Seu pai tem nível médio e está aposentado, já sua mãe concluiu o ensino superior e atua como professora. Sua casa está localizada no município de Belo Horizonte. Fabrício se declara preto, entrou no IF com 16 anos, depois de repetir o 1º ano para conseguir acessar uma escola da rede federal. Antes de estudar no instituto, o jovem passou por escolas das redes pública e privada. Fez cursinho preparatório para o processo seletivo.

O período de observação em campo me fez enxergá-lo como o típico “boa praça”, que vive cercado de amigos/as (maior parte meninos) e é percebido como uma liderança nata. É tratado pelos colegas com nomes carinhosos e sustenta um *black power* adquirido no período da pandemia (pude acompanhar pelas redes sociais). Quando fala, geralmente é ouvido pelo grupo de amigos e atendido em suas demandas (em geral, para se comportarem melhor em uma situação de agitação, discretamente auxiliando os/as docentes). Fabrício gosta de futebol, sempre fala do seu time do coração e adora pagode. Embora diga que não gosta muito de estudar, exerce bem com o ofício de aluno.

4.3.3 – Gabriel

Gabriel vive com seus pais e sua irmã mais nova. Ambos os responsáveis têm ensino superior. Sua mãe é funcionária pública (secretária escolar) e seu pai encontrava-se desempregado no período de coleta dos dados. Ele se declara pardo e toda sua trajetória escolar anterior ao IF foi em escolas públicas. O jovem não fez cursinho preparatório para a seleção e entrou no instituto com 15 anos de idade. Ele e sua família moram no município de Belo Horizonte.

Os dados de campo sugerem que Gabriel é aquele estudante que praticamente toda a escola conhece. Circula bastante entre colegas e servidores/as, e faz do IF sua segunda casa, caminhando para todos os lados de chinelo e bermuda, cabelos e sobrancelhas estilizados, cumprimentando e conversando com todos/as que atravessavam seu trajeto. Em sala de aula, teve como “primeira identidade” a de aluno zoador, que não perdia a oportunidade de fazer piadas. Entretanto, mais ao final do 1º ano, a partir da regulação dos/as próprios/as colegas, esse comportamento foi

atenuado. Pelo grande poder de circulação e simpatia, acabou se tornando uma ponte importante entre mim e os/as estudantes, me recebendo com muita abertura desde o primeiro dia de observação. Quando queria encontrar Gabriel, era só procurar no ginásio. Ele gostava de passar tempo lá, aproveitando uma de suas paixões: o futebol.

4.3.4 – Josefina

Josefina mora com os pais. Sua mãe tem formação técnica e trabalha como auxiliar de dentista, e seu pai, que cursava Direito e havia trabalhado como instrutor de autoescola, estava desempregado no período de coleta de dados. A jovem perdeu um irmão dois anos antes de entrar no IF e em várias situações ela dividiu memórias sobre ele. Residente no município de Belo Horizonte, se declara branca e toda sua trajetória escolar foi em escola pública. A jovem fez cursinho preparatório para o exame de seleção e entrou na escola com 15 anos de idade.

Josefina é a menina dos livros. Meus primeiros registros sobre ela no caderno de campo versam sobre estar sempre acompanhada de um exemplar, especialmente nas primeiras semanas de aula, quando os/as estudantes estavam se conhecendo e buscando vínculos de amizade. Embora mais quieta em seu próprio espaço, acabou se revelando uma oradora articulada, que depois de uma abertura é capaz de conversar sobre tudo, por horas. Bastante curiosa, estava sempre fazendo perguntas para os/as professores/as, para os/as colegas, para mim. Se mostrava independente e tenho vários registros de situações em que, diferente dos/as colegas, parece não se importar de ficar sozinha. Gostava de falar sozinha, de cantar e de ler. Preferia almoçar dentro da sala de aula.

4.3.5 – Leandra

Leandra se declara parda. Mora com os pais e um irmão mais velho, que está fazendo faculdade. Ambos os responsáveis estudaram até o ensino médio. Seu pai atua profissionalmente como mecânico em uma empresa de ônibus e sua mãe é aposentada por invalidez. Pelo seu relato, a jovem vive em uma casa bastante simples num bairro próximo ao instituto, no município de Santa Luzia. Sempre estudou em escola pública e participou de um cursinho preparatório para o processo seletivo ofertado pelo próprio IF, que conta com o trabalho voluntário de estudantes do IFMG,

responsáveis pelas aulas. A estudante entrou no IF quando ainda tinha apenas 14 anos.

Os registros de Leandra dizem de uma jovem que busca ser justa em suas posições e debates, alguém que repara nas pessoas e enxerga com sensibilidade qualquer situação de desigualdade. Ela é sensível às diferenças, às diversidades. Inteligente e desconfiada. Leal ao grupo de amigos/as e muito atrasada (risos). Na verdade, em várias situações se mostra indisciplinada com horários. À primeira vista, é bastante calada, mas com um pouquinho de confiança ela fala, se expressa, chega a ser eloquente sobre aquilo que escolhe dividir, compartilhar. Fica evidente que alguns tópicos são mais secretos. Gosta de anime e de estudar inglês por conta própria.

4.3.6 – Maethê

Maethê é filha única e vive com os seus pais no município de Vespasiano. Sua mãe estudou até o ensino médio e é empregada doméstica, já seu pai concluiu o ensino fundamental e trabalha como cuidador de canários. A jovem se declara parda. Assim como Leandra, ela sempre estudou em escola pública e entrou no IF com 14 anos. Ela optou por estudar autonomamente com outras amigas a fim de se preparar para o exame de seleção, mas apenas ela conseguiu ser aprovada entre as colegas.

No cotidiano escolar, está sempre acompanhada do grupo de amigas, conversando baixinho, adiantando atividades, dando risadas discretas e observando o movimento. Parece ter uma boa relação com todos/as os/as colegas de classe e compõe a turma dos/as estudantes que equilibram com maestria a dedicação aos estudos e à sociabilidade.

4.3.7 – Matheus

Matheus mora com os pais e um irmão mais novo no município de Santa Luzia. Seus pais concluíram o ensino médio e no período da investigação sua mãe trabalhava autonomamente como vendedora e seu pai atuava como maquinista. O jovem se declara pardo. Ele sempre estudou em escola pública, não chegou a fazer cursinho e entrou no IF com apenas 14 anos de idade.

Pude observar que Matheus é um dos estudantes que mais adere ao sistema escolar. Incorpora o papel de estudante e aproveita todo o tempo disponível para se dedicar às atividades escolares. Inclusive estuda por lazer. Tímido, nas primeiras semanas de aula ficava longos períodos sozinho, especialmente nos momentos fora da sala de aula, em que essa condição ficava mais perceptível. Aos poucos, foi se aproximando dos/as colegas com perfil de mais adesão ao sistema escolar. Com o suporte de outras companhias, passou a interagir mais com os colegas de turma. Parece que parte significativa de sua rede de sociabilidade gira em torno do “fazer” escolar. Um dos seus amigos mais próximos na escola, por exemplo, é veterano e eles se conheceram na monitoria.

4.3.8 – Natasha

Natasha mora com a avó paterna e com os pais, porém eles são divorciados. Sua mãe tem ensino médio e trabalha na recepção de um restaurante. Já seu pai cursou o ensino fundamental e trabalha em uma empresa de venda de aparelhos eletrônicos. A jovem se declara branca. Sua residência está localizada no município de Belo Horizonte. Natasha vem de uma trajetória escolar mista. Para entrar no IF, frequentou um cursinho preparatório. Ela tinha 15 anos quando iniciou os estudos no IFMG.

Minhas anotações de campo caracterizam Natasha como a garota do celular na mão. Na maior parte do tempo, divide atenção entre o que acontece na escola e o que ela vê na tela. Está bastante vinculada às relações de sociabilidade, sempre comentando sobre uma “resenha” ou outras atividades de lazer. Circula bem pela escola, tem muitos amigos/as de outras turmas e relações com os/as colegas do grêmio estudantil.

4.3.9 – Thomas

Thomas mora com os pais e uma irmã mais nova no município de Belo Horizonte. Seu pai tem ensino superior e trabalha como funcionário público e sua mãe concluiu o ensino médio e é dona de casa. Ele se declara pardo. Sua trajetória anterior à inserção no instituto foi na rede privada. Frequentou cursinho preparatório para realizar o exame de seleção. O jovem entrou no IF com apenas 14 anos.

Os dados de campo apresentam informações iniciais de Thomas como um jovem tímido, porém, à medida que o tempo passou, ele se revelou bastante despachado, falante e sarcástico quando se propunha a interagir. As pessoas que atravessam a barreira do primeiro contato acabam conhecendo um jovem cheio de opiniões, bastante crítico e mordaz. Por gostar de Química e apresentar facilidade, ele se tornou monitor da disciplina no 1º ano, junto com a colega Vanessa.

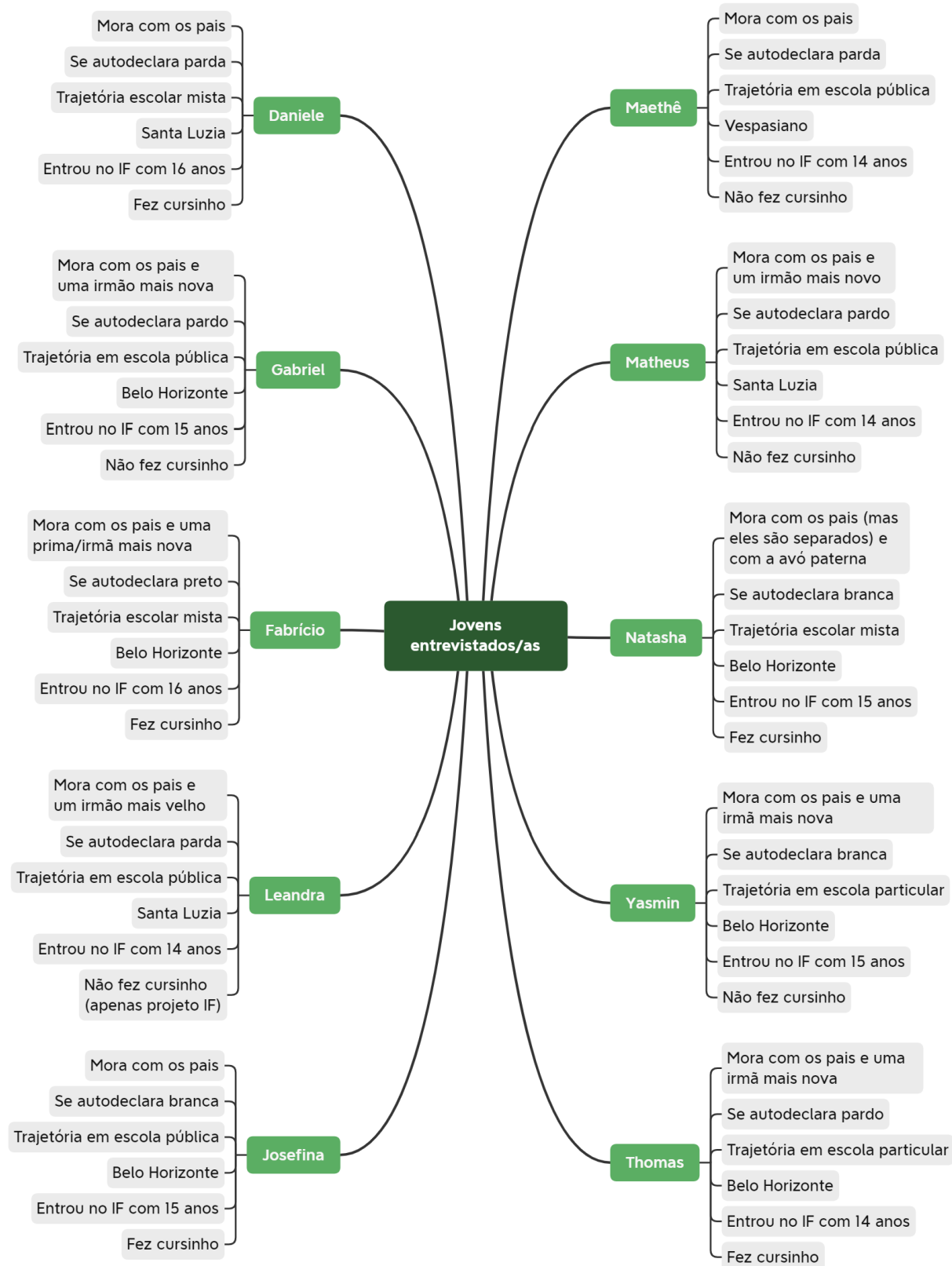
4.3.10 – Yasmin

Yasmin mora com os pais e uma irmã mais nova no município de Belo Horizonte. Ambos os responsáveis têm ensino superior. Seu pai atua como engenheiro civil e sua mãe trabalha como administradora de uma loja. A jovem se declara branca e entrou no IF quando tinha 15 anos. Ela sempre estudou em escola particular e não fez cursinho preparatório.

No período de observação em campo, sempre vi Yasmin sorrindo, sorriso tão grande que chegava a apertar os olhos. É uma garota extremamente doce e educada. Sempre disponível, mas um pouco apressada, postura mais que justificada, em função do número de atividades das quais precisa dar conta. Ela é uma estudante totalmente identificada com o ofício de aluna e além de se dedicar com afinco aos estudos das disciplinas, ainda se envolvia com o time de vôlei do IF e praticava o esporte fora da escola. Yasmin tem uma boa relação com todos/as os/as colegas de turma, mas eu teria dificuldades em apontar um amigo/a mais próximo/a dela. Pelo que consegui apreender, suas relações mais fortes estão no âmbito familiar, e arriscaria dizer que sua maior amizade é com a irmã, um pouco mais nova que ela.

4.3.11 - Síntese das informações básica dos/as entrevistados/as

Figura 16 – Esquema informações básicas dos/as entrevistados/as



5 – OS JOVENS E SUAS EXPERIÊNCIAS

Até aqui, pudemos nos aproximar um pouco mais do contexto de vida dos/as jovens estudantes e conhecer o perfil daqueles/as com os/as quais aprofundei o diálogo. Poderíamos olhar para os dados coletados nessa investigação e analisá-los sob diversas perspectivas teóricas, tendo em vista a complexidade das relações que atravessam o espaço e escolar e seus sujeitos, e as diversas abordagens da Sociologia que lançam olhar sobre essas relações. Porém, como anunciado, a questão central dessa pesquisa reside em compreender como esses/as jovens estudantes vivem sua condição juvenil e dão sentidos às experiências no ensino médio. É com base nessa atenção ao olhar que os/as próprios/as sujeitos/as lançam sobre suas experiências que os estudos do sociólogo francês François Dubet (1994, 2011) podem nos ajudar a interpretá-los.

Vários questionamentos apresentaram-se à medida que me aproximei desses/as sujeitos/as e dos dados que emergiram da investigação. Um deles foi: qual a importância de se pensar a experiência escolar? E uma das possíveis respostas para essa pergunta seria a possibilidade de valorizar o conhecimento que os atores que participam da escola produzem a seu respeito. Afinal, a instituição escolar se encontra atravessada por contradições e tensões, e seu sentido para a comunidade e os indivíduos não é dado, mas construído pelos/as sujeitos/as que a compõem.

Abrantes (2003, p. 08) nos lembra que:

[...] na escola cruzam-se, durante anos, milhares de jovens em busca de um sentido para a vida. Em alguns casos, a escola reforça os sentidos já iniciados nos contextos familiares, noutros poderá ter um efeito destrutivo, noutros ainda possibilitará aos jovens construir novos sentidos. É, em grande medida, na escola que se começam a tecer e a ganhar forma os sentidos de vida, à medida que se projetam e ensaiam não só carreiras e competências, mas também posições e disposições. As identidades são, em parte, isso mesmo: sentidos da vida. Alavancas do dinamismo nas sociedades contemporâneas, as trajetórias, quer de mobilidade social, quer de mudança cultural, têm a escola como um dos palcos principais. A escola constitui um contexto fundamental na estruturação das identidades juvenis, isto é, na definição das posições, disposições e projetos dos jovens.

Essa compreensão sobre o lugar privilegiado da escola na socialização de grande parte dos/as jovens, especialmente daqueles/as que ocupam uma escola de Ensino Médio Integrado, me instigou a compreender como se dão os processos singulares de construção dos sentidos das experiências vivenciadas em suas trajetórias, e qual a relação dessas experiências com a constituição de suas identidades, suas escolhas e repercussões em suas vidas. A escola pode assumir muitos sentidos na vida desses/as jovens, não se limitando a um, e pode ganhar sentidos até mesmo antagônicos ao longo de suas trajetórias no ensino médio. Minha intenção é mostrar como esses/as jovens se relacionam com a instituição, como se constroem enquanto sujeitos/as, compartilhando suas experiências juvenis e dando sentidos a essas vivências.

5.1 – Um dia de estudante no Ensino Médio Integrado

Com o intuito de fornecer mais elementos sobre o cotidiano dos/as estudantes do Ensino Médio Integrado, compartilho a seguir uma narrativa construída a partir de elementos que representam a rotina de parte significativa dos/as alunos/as que experimentam essa condição. O relato reúne informações recorrentes nas falas dos/as jovens estudantes do universo deste trabalho, e as descrições dos momentos de aula são fruto das anotações do caderno de campo³⁵. Destaco que tanto as narrativas quanto as observações de campo são frutos do meu olhar de pesquisadora sobre o contexto da pesquisa, com foco nas interações juvenis que pareciam ter potencial para responder às perguntas orientadoras do estudo. Sendo assim, informações sobre as aulas, as práticas docentes, currículo etc. não foram ponto de atenção nessas observações. Como veremos, trata-se de uma narrativa longa e que, por esse motivo, pode contribuir para melhor compreendermos a amplitude e o volume dessa rotina. Enfatizo que se trata da representação de apenas um dos 82 dias letivos que acompanhei, e apenas um dos 200 dias letivos que cada jovem experimenta no ano escolar.

³⁵ Note-se que na descrição dos momentos em sala de aula os assuntos aparecem de maneira entrecortada, às vezes desconexos, mas expressam a dinamicidade dos acontecimentos, muitas vezes simultâneos.

O celular vibrou debaixo do travesseiro e confirma que são seis horas da manhã, hora de levantar! O/a estudante pensa em acionar a função soneca³⁶ e dormir mais um pouquinho, mas por experiência própria, decide que não é uma boa ideia, abre os olhos ainda embaçados e começa a mexer no celular. Instagram e Twitter anunciam despretensiosamente, na barra de notificações, que alguma coisa rolou no tempo em que dormia. Enquanto se espreguiça, rola o feed³⁷ do Instagram, curte uma postagem ou outra. Já de pé, dá uma olhada no Twitter e faz uma nota mental de que precisa comentar no tweet de um amigo.

Decide tomar um banho rápido e aproveita o momento para repassar as informações do dia, das disciplinas que terá aula, dos materiais que vai precisar, das atividades que precisam ser providenciadas até o fim da semana. Mais uma nota mental: antes de sair de casa, tem que dar uma conferida no grupo de WhatsApp da sala para ver se alguém compartilhou algum lembrete.

De banho tomado, é hora de tomar um café rápido com a mãe, que ainda não saiu para o trabalho. Depois de conferir a mochila, vai aguardar do lado de fora a chegada do escolar. Ops, esqueceu a marmita! Volta pra dentro de casa rapidamente e ainda consegue pegar o escolar pontualmente, às 06h50.

³⁶ "Soneca" é um recurso presente nos despertadores dos aparelhos celulares que permite cochilos após um horário determinado. Por exemplo: você marcou o despertador para lhe acordar às 07h. A função "Soneca", então, vai despertar às 07h05, 07h10, e assim sucessivamente.

³⁷ *Feed* é um fluxo de conteúdo que você pode percorrer. O conteúdo é exibido em blocos de aparência semelhante que se repetem um após o outro.

(Fonte: <https://support.google.com/adsense/answer/9189559?hl=pt-BR>).

O *feed* do Instagram é o lugar em que você compartilha e se conecta com as pessoas e mostra aos seus seguidores o que é importante para você. Ao abrir o Instagram ou atualizar o *feed*, as fotos e os vídeos que o Instagram acredita ser mais importantes para você irão aparecer primeiro no seu *feed*.

(Fonte: <https://www.mafiadomarketing.com.br/blog/feed-do-instagram>).

No transporte escolar, conversa com os/as colegas e aguarda até que seu amigo de turma se junte a ele na terceira parada em direção à escola. Sentados juntos, aproveitam para conversar sobre os ocorridos no dia anterior, sobre postagens na Internet etc.

Chegam à escola às 07h25, com tempo suficiente para deixar a marmita na estufa e se direcionar para a Sala de Pranchetas, onde terão as duas primeiras aulas do dia.

AULA DE DESENHO TÉCNICO

Nessa aula, a turma fica mais descontraída, os/as alunos/as conversam mais entre eles e no momento a sala de aula conta com um ruído constante. Hoje, apenas uma das professoras está dando aula, pois a outra docente está participando de um evento da escola junto aos/às estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo. Nessa aula, os/as estudantes se sentam em duplas e além dos comentários e dúvidas trocadas entre eles, há muito empréstimo de material e, conseqüentemente, uma maior movimentação em sala. Dois estudantes estão rindo muito de alguma coisa. Vez ou outra o estudante Breno canta um pagode no fundo da sala, solta uma frase da música e depois para. Como os/as estudantes têm maior circulação, de vez em quando se levantam e vão até outras pranchetas, conversam, olham como está o desenho do colega. Nessa aula, é permitido ouvir música no fone de ouvido enquanto se desenha, mas no momento só vejo dois estudantes com fone.

AULA DE LÍNGUA INGLESA

Os ventiladores estão ligados e fica difícil para acompanhar a fala dos/as estudantes mais à frente da sala, que estão respondendo à professora. Trata-se de uma correção de

atividades sobre Valentine's Day. Igor fez piada dizendo que só adultos podem beijar na boca. Breno, Igor e Gilmar gostam de fazer piadas e zoeira o tempo todo. Vinícius não está participando da aula e está mexendo no celular. Enquanto a professora faz perguntas para corrigir, Igor e Breno gritam respostas aleatórias para brincar, mas como há bastante barulho na sala no momento, a zoeira dos dois não se destaca tanto. Mesmo assim, uma colega fez cara de desaprovação. A sala está um pouco mais vazia, já que alguns estudantes estão dispensados³⁸ da disciplina. Igor reclamou que acha que não vai aguentar duas aulas de Inglês direto. Durante boa parte da aula, uma estudante está mexendo no cabelo da colega. Igor fez o comentário de que quando estiver no 3º ano, será o dono da escola. Breno pergunta para Clara se ele é engraçado. Depois, pergunta para outras pessoas se ele é engraçado ou forçado. Igor disse que ele é engraçado. Os dois acham graça, se cumprimentaram e Breno comemora dizendo que “malou”³⁹.

INTERVALO MANHÃ

Uma parte dos/as estudantes está em sala. Breno está com uma caixinha de som e ouve funk num volume alto. Próximo a ele, estão Thainara, Cláudia, Gilmar e Beatriz. Hernane está dormindo e Breno vai até ele, deixando a caixinha de som bem próxima a seu ouvido. Depois de um tempinho, Hernane desperta. Layla está com os fones de ouvido, olhando para o celular, parece fazer uma chamada de vídeo. Igor veio dançando, parece que está ouvindo alguma música nos fones de ouvido. Eu o vi dançando e sorri. Ele disse “anota aí: o Igor estava dançando”. Eu disse que anotaria.

³⁸ Os/as estudantes proficientes em Língua Inglesa podem realizar a ACEA - Avaliação de Conhecimentos e Experiências Anteriores e, dependendo do desempenho, conseguem dispensar a disciplina.

³⁹ “Malou” é uma expressão que alguns/algumas utilizam com frequência e, pelo que compreendi, poderia ser traduzida como “Arrasou” ou “Mandou bem”.

CONTINUAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA INGLESA

Agora, a professora propôs uma atividade em grupo a partir de uma plataforma na Internet e a sala está em alvoroço, numa espécie de competição em que os/as estudantes podem utilizar o celular. Alguns/algumas estudantes se agruparam, mas alguns/algumas estão sozinhos/as e parecem não acessar a plataforma. Alguns/algumas gritam e parecem estar eufóricos/as com a atividade. Há bastante barulho no momento. Uma dupla está em pé, tentando auxiliar o grupo do qual estão participando e os grupos mais atrás estão reclamando. A turma está num alvoroço, gritando de desespero e em comemoração a cada acerto. À medida que vão respondendo, aparece uma espécie de ranking na projeção do datashow. Alguns/algumas comemoram gritando e batendo palma. Agora, mais ao final da aula, os grupos continuam participando, mas de maneira menos agitada.

AULA DE MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO

Bruna pediu para o colega sair da sala e guardar o livro de Matemática dela no escaninho. Ele pegou a chave e saiu para guardar e apenas sinalizou ao professor que sairia rapidamente da sala. Helena acabou de dizer que a aula do professor passa rápido porque é a melhor. O docente explica a matéria e, sempre que solicita, os/as estudantes participam, tentando responder. Praticamente todos/as os/as estudantes acompanham a explicação, mas poucos/as fazem registro. Agora, são 11h40 e alguns/algumas estudantes já guardaram os seus materiais enquanto está sendo exibido um pequeno vídeo sobre aplicação de gesso.

INTERVALO DO ALMOÇO

Como de costume, nos primeiros minutos do intervalo do almoço os/as estudantes (pelo menos a maioria deles/as) estão comendo. Alguns ainda aguardam na fila para esquentar a marmitta no micro-ondas. Um grupo grande de estudantes se alimenta nas mesas brancas e um outro grupo almoça na arquibancada da quadra. Um pequeno grupo, de seis estudantes, deslocou uma mesa branca para a quadra e almoçam no patamar mais alto da arquibancada. Alguns/algumas estudantes começam a chegar da rua. Agora são 12h07. Entrei na sala de aula e sentei na carteira de sempre, localizada mais ao fundo. No momento são 13h10, há nove estudantes na sala. Yasmin parece fazer alguma atividade, Leandra mexe no celular e Fabrício também. Três estudantes descansam no chão, um sentado e dois deitados (um é veterano e o outro é o Gabriel). Os dois parecem falar sobre meninas. Gabriel comentou que teve uma época em que sua mãe conferia seu celular e todos os dias tinha que apagar tudo.

AULA DE QUÍMICA

Nos minutos iniciais, a turma estava bastante agitada e era praticamente impossível ouvir a professora do fundo da sala. Agora, a turma está em silêncio prestando atenção na explicação da professora. Em alguns momentos, a estudante Joana “grita”: “Quê?” e diz que não está ouvindo. [A estudante aparenta estar irritada durante a aula]. Os/as estudantes acompanham a aula através do livro didático. Gilmar está com o livro aberto sobre o colo, mas está posicionado “meio de lado” e abre a boca e olha para os colegas Igor e Breno com certa frequência, trocando a atenção entre a docente e eles. Também conversa brevemente com a colega ao lado. Os/as estudantes

do fundo da sala “trocam” lanche durante a aula. [Logo depois do intervalo do almoço, mas me parece que é mais uma forma de interação do que “fome” mesmo]. A estudante Aurora está com um novo livro de uma trilogia famosa sobre o colo, mas no momento o livro está fechado.

AULA DE FILOSOFIA

No momento, os/as 40 estudantes estão presentes em sala. Um estudante parece copiar uma atividade do caderno de um colega. A turma está quieta, mas parece pouco engajada com a aula de hoje. Igor e Breno conversam baixinho e não acompanham a aula na maior parte do tempo. Agora, a turma está mais animada e os/as estudantes começam a participar de um debate, mas a aula finaliza, pois só tem a duração de 45 minutos.

INTERVALO TARDE

Alguns/algumas estudantes estão na quadra (especialmente, os/as da turma B, que saíram mais cedo ao terminarem a prova). Aos poucos, os/as estudantes começam a circular na área externa da escola (estou sentada no anfiteatro). Alguns/algumas estudantes saem da escola para lanche (ou apenas comprar o lanche e comer nas dependências da escola). Em geral, eles/as se agrupam e ficam conversando no intervalo. De onde estou, não vejo nenhum/a estudante sozinho/a. Na quadra, um grupo de meninos jogam futsal. Outros/as preferem ficar em sala de aula (estou na direção das janelas da turma B e vejo que alguns/algumas estudantes estão lá). Na hora do intervalo, os/as estudantes aproveitam para interagir com outras turmas. Agora mesmo, Miguel passou conversando com Jéssica, da turma A. Luan, Rodrigo e Vinícius conversam com Fabrício e Gabriel da outra turma. Ontem, ouvi Heitor dizendo que passa a maior parte

do tempo fora da sala com estudantes do 2º ano (ele tem uma namorada no 2º ano). Muitos/as estudantes aproveitam o intervalo para mexer no celular.

AULA DE GEOGRAFIA

O professor chegou e um grande número de estudantes pediu para sair para buscar os livros nos escaninhos. Gabriel pediu ao professor para sair e pedir livro emprestado na sala de aula ao lado, mais dois colegas também pediram que Gabriel pegasse livros para eles. Ele voltou sem os livros, dizendo que a professora da outra turma não deixou pegar emprestado. Amanda está fazendo tranças no cabelo da colega. A maior parte dos/as estudantes está prestando atenção na aula do docente. O professor faz uso de um programa para ver imagens de satélite e a maioria dos/as estudantes fica vidrada nas projeções que o professor apresenta. Samuel está mexendo no cabelo da Bruna. Amanda segue mexendo no cabelo da colega e agora usa até uma escova de cabelo. A aluna Daniele parece estar dormindo. O estudante Milton está jogando no celular. Uma estudante mais à frente parece estar dormindo agora. Fabrício e Miguel conversam baixinho. O professor pergunta se algum/a estudante já havia tido a oportunidade de estudar sobre longitude/latitude usando esse recurso. Três estudantes levantaram a mão. Gabriel logo falou alto “é claro, estudaram em escola particular”. E continuou dizendo que em sua antiga escola os/as professores/as mal tinham giz direito. Samuel brinca pedindo ao professor que lance no programa as coordenadas 4°20'0” (em referência ao termo 4h20, conhecida como hora universal de consumo da maconha). Até agora, parece que o professor não fez a inferência. Samuel comentou baixo que o ponto deve indicar a “melhor boca” do mundo. O ponto foi localizado próximo à Nigéria, e Gabriel disse que sempre gostou da Nigéria. O professor parou a aula para fazer chamada e os/as

estudantes começaram a conversar sobre as festas de formandos em Porto Seguro, na Bahia. Uma das estudantes está conversando no WhatsApp. No final da aula, quando alguns/algumas estudantes já deixavam a sala de aula, Gabriel foi até o fundo da sala, onde costuma sentar, e reclamou que os/as colegas eram vacilões por não terem levado o biscoito, e disse que estava com muita fome. Agora, uma boa parte dos/as estudantes se movimentam para guardar seus materiais e deixar a escola, pois a maioria dos escolares parte da frente da escola às 17h.

Mais um dia de aula se encerra e agora é hora de voltar para casa. O motorista do escolar está próximo ao portão da escola, acena e faz sinal apressando o/a estudante, ele se despede rapidamente do grupinho, grita o nome do colega com quem retorna na van. Ambos estão cansados, mas ainda assim não perdem a oportunidade de conversar sobre os ocorridos do dia enquanto rolam a tela do celular e digitam mensagens.

Já em casa, deixa os materiais no quarto e se joga no sofá, na tentativa de ter um momento de descanso. O irmão mais novo se aproxima querendo brincar, olhando com admiração para o/a irmão/ã que só vê no fim do dia. Não resta energia para brincar, mas um breve bate-papo é possível.

Depois de um banho, é hora de organizar os materiais e fazer uma atividade que deverá ser entregue nos primeiros horários do dia seguinte. Tenta se concentrar, mas divide a atenção entre a atividade, o celular e a presença do pai, que acabou de anunciar a hora do jantar. Pede mais um tempinho antes de ir, mas não tem sucesso. Se levanta contra a vontade, já preocupado/a com o horário que vai conseguir finalizar a atividade.

O momento em família é curto, a interação com os pais é lacônica, resultado de um misto de cansaço e preocupação com o que tem que ser feito antes de dormir.

De volta ao quarto, retoma a atividade, mas não larga o celular. Logo percebe que precisa acelerar, se realmente quiser descansar, porque amanhã começa tudo de novo.

A representação de um dia na rotina desses/as jovens nos ajuda a perceber a intensidade da experiência escolar por eles/as vivenciada. Meu intuito ao compartilhar essa rotina é dar visibilidade para alguns pontos que marcam a condição juvenil desses/as sujeitos/as, destacar o quanto as condições de aluno/a e de jovem estão imbricadas, como a sociabilidade, a zoação e o contato com as mídias estão enredados nos tempos escolares. Quando nos aproximamos desse contexto, percebemos como a escola ainda pode fornecer importantes chaves de compreensão com potencial para auxiliar a análise de processos mais amplos da sociedade.

A seguir, apresento três eixos que me chamaram atenção sobre o IFMG Campus Santa Luzia e as experiências vivenciadas pelos/as jovens dentro e fora dele. A análise destaca *os impactos dessas experiências em suas vidas*, desde a entrada na escola, passando pelas *estratégias para lidar com os desafios impostos por esta experiência* à tentativa de síntese sobre o “ser jovem estudante do IF”.

5.2 – As repercussões da chegada ao IF

Nesta pesquisa, observei que a escolha por estudar em uma instituição federal e cursar o Ensino Médio Integrado geralmente vem acompanhada de um longo planejamento pela maior parte dos/as jovens e seus/suas familiares. Muitas vezes, esse planejamento se inicia quando os/as filhos/as ainda são crianças, e todos/as aguardam atentos/as o período correto para participar do processo seletivo. Não é incomum que as famílias entrem em contato com a escola ano a ano para checar o período exato em que os/as jovens poderão participar do exame de seleção.

Para as famílias que desejam investir nesse plano, a decisão leva em conta, em primeiro lugar, o desejo do/a jovem de cursar uma modalidade de ensino que o/a leva a ficar o dobro do tempo dentro da escola, o que envolve a reflexão sobre as

aspirações para o futuro e a antecipação de uma escolha profissional, ainda que passível de mudança.

Outros pontos também são levados em conta, como a viabilidade de deslocamento até a escola, a projeção de gastos, a necessidade de uma preparação para o processo seletivo, que pode envolver a busca por um cursinho ou a organização de práticas autônomas de estudos. Em muitos casos, há um impacto na reorganização da rotina familiar, considerando a ausência desse/a jovem e suas respectivas contribuições no cuidado da casa, dos irmãos mais novos. Muitas vezes, a decisão também corresponde a um “adiamento” de inserção no mundo do trabalho, já que, para muitas famílias, essa entrada se dá ainda na adolescência.

A decisão pela inserção no Ensino Médio Integrado também diz respeito a questões mais subjetivas, como a confiança dos familiares na autonomia dos/as jovens que estarão longe de sua tutela. No caso dos/as jovens moradores/as de centros urbanos, essa decisão envolve o risco de exposição desses/as jovens a contextos de menor segurança etc. Como pode observar, são muitas as variáveis a serem consideradas nesse processo de escolha.

Após tomada a decisão, outros processos se apresentam. No caso dos/as jovens que optam por se prepararem para o processo seletivo em um cursinho, uma jornada dupla se inicia, exigindo equilíbrio entre os investimentos nas atividades exigidas pela escola regular e os conteúdos que serão cobrados nos exames seletivos.

Entre os/as 65 participantes do estudo, 36 deles/as (55,3%) optaram por essa rotina. A seguir, compartilho um pouco o que os/as jovens dizem sobre essa experiência.

Pesquisadora: *E aí como é que foi o processo para passar na prova aqui? Estudou sozinha?*

Natasha: *Eu fiz cursinho no Chromos porque meu foco mesmo era passar no CEFET, aí eu fiz o cursinho um ano, só que acabou que eu perdi minha cota porque eu estudei o 1º ano...*

Pesquisadora: *No privado.*

Natasha: *... e eu meio que fiquei meio para trás na ampla concorrência, porque acabou que eu estudei a vida inteira em escola pública, só que eu não tinha cota.*

Pesquisadora: *E como é que era fazer cursinho, era legal?*

Natasha: *Ah, eu amava. Para mim, assim, o cursinho era a melhor coisa.*

Pesquisadora: *É mesmo? Me conta, o que tinha de bom?*

Natasha: *Os professores eram incríveis, nossa, eu amava ir para o cursinho. E lá eu conheci a minha melhor amiga, né, a Helena, que ela ainda está aqui, eu a conheci no cursinho.*

Como observamos, Natasha estabelecia uma boa relação com a experiência no cursinho, que além de ofertar a preparação para o processo seletivo, também ampliava sua rede de sociabilidade. Chama atenção o reforço pelo desejo de passar no processo seletivo das escolas mais antigas e tradicionais, localizadas em Belo Horizonte. Como mencionei no capítulo 4, para muitos/as estudantes, estudar no IFMG é um “plano b” e muitos/as que passam no processo seletivo acabam não efetivando suas matrículas, por preferirem outras instituições.

Pesquisadora: *E como foi a adaptação quando estava fazendo cursinho?*

Daniele: *Uhum. Tipo assim, eu pelejei, assim, um pouco, porque é muita pressão e tal.*

Pesquisadora: *Essa pressão vinha de onde, mais ou menos?*

Daniele: *Da família, né? Tipo assim, está pagando o curso, se não passar... eu sempre falava isso para o meu pai, porque ele falava... eu chegava tarde em casa, aí, tipo, aí eu ia dormir, né? Aí ele falava que nunca me via estudando do Chromos e tal, ficava, tipo, que eu não ia passar e tal, aí eu ficava, tipo, chorando, porque eu ficava com muito medo de não passar em nada, minha avó estava pagando e tal, aí foi isso.*

Daniele traz uma outra perspectiva da experiência de preparação para as provas de seleção. A jovem enfatiza como se sentia pressionada pela família. Além disso, ela evidencia a relação dessa pressão com o investimento financeiro da avó e como o pai era o agente dessa cobrança. O projeto de fazer o Ensino Médio Integrado à formação profissional revela-se como um investimento familiar. Esse processo compreende expectativas do grupo familiar, – ascensão social, inserção dos/as filhos/as no mundo do trabalho, maior estabilidade, ampliação das possibilidades de entrada no ensino superior – bem como implica pressões para que o/a jovem corresponda a elas.

Fabrcício: *Tipo assim, no primeiro ano que eu tentei, que eu estava no 9º, eu fiz CEFET/COLTEC, fiz até cursinho e tal.*

Pesquisadora: *Ah, você fez cursinho? Fez onde?*

Fabrcício: *Amplus, no Dona Clara.*

Pesquisadora: *Amplus, ahãm.*

Fabrcio: *Aí eu tentei, só que eu perdi a inscrição do IF no 9º ano, aí eu não fiz a prova, porque eu acho que a minha nota já daria para passar aqui tranquilo. Aí eu fiz 1º ano, fiz o cursinho todo de novo...*

Já Fabrcio apresenta uma trajetória ainda mais longa de preparação, com duração de dois anos, tendo frequentado cursinho em todo o período. Olhando para seu percurso, fica perceptível o grau de investimento para a inserção em uma instituição federal, que passa pelo investimento financeiro, mas não se reduz a ele, já que Fabrcio optou por voltar o 1º ano do ensino médio para garantir a realização do desejo de estudar no IFMG.

Essa estratégia de repetição da primeira série do ensino médio é uma prática comum e faz parte da trajetória de vários/as estudantes que frequentam as escolas da rede federal. Para se ter uma ideia, entre os/as participantes desta pesquisa, 23% deles/as (15 jovens) também fizeram a mesma opção. Outros/as estudantes escolhem (ou, por vários motivos, só lhes resta esta opção) se preparar sozinhos/as, estudando autonomamente.

Yasmin: *Não fiz cursinho porque eu achei, tipo, que iria sobrecarregar mais, aí eu estudei em casa e fiz o processo seletivo para cá.*

Pesquisadora: *E como você já sabia desses processos seletivos? De onde você sabia essa informação? Seus pais já sabiam? Te incentivaram?*

Yasmin: *Meus pais, meus pais são um incentivo para mim de tudo, minha mãe principalmente, minha mãe corre muito atrás das coisas.*

Pesquisadora: *Dessas informações?*

Yasmin: *Ahã. Desde que eu era bem pequenininha, ela já falava assim: “Yasmin, eu quero que você faça Colégio Militar”, que eu acho que é uma escola muito boa, muito bacana, que deve ter professores ótimos e tal, também é uma escola federal e ela sempre me incentivou a fazer a prova do Militar e tal. O Militar eu achei muito difícil, eu não consegui, infelizmente. Mas aí ela foi procurando outros: “ah não, ensino médio você vai fazer tal e tal, tem vários outros cursos”, ela perguntou se eu queria, eu: “claro”, eu também gosto muito de participar desses concursos, essa é uma oportunidade maravilhosa, valeu muito, muito a pena mesmo ter feito a prova. Então foi por meio da minha mãe que eu fui conhecendo, assim, as escolas...*

Como fica evidente nos depoimentos anteriores, também o relato de Yasmin ilustra a participação da família nesse processo de planejamento para a inserção em uma escola da rede federal, da busca por oportunidades através dos processos seletivos e a mobilização de saberes que permitem o primeiro passo para o acesso a essas instituições. Vale destacar o grau de disposição da jovem, que parece absorver e corresponder aos desejos e planos da família, especialmente da mãe.

Pesquisadora: *Como é que foi a sua preparação para entrar aqui no IF, você estudou sozinho em casa, fez cursinho, não?*

Matheus: *Não, sozinho, estudei em casa. Não sei, eu peguei os editais, né?*

Pesquisadora: *Como que você ficou sabendo do IF?*

Matheus: *Ah, na verdade, a minha mãe teve contato com a mãe de uma menina aqui...*

Pesquisadora: *Que já era aluna?*

Matheus: *É. Aí já sabia do IF, CEFET, COLTEC, SENAI... eu tenho um primo que estudou no SENAI, no SESI... Aí eu estava entre as quatro já, estudei mais focado nas quatro.*

Pesquisadora: *E você fez as quatro seleções?*

Matheus: *Uhum. Estudar foi por meio de edital, videoaula... No começo foi videoaula, aí eu fui pedindo orientação [aqui e ali], aí foi.*

Pesquisadora: *E estudou as próprias provas antigas, assim? Ou nem chegou?*

Matheus: *Eu peguei algumas para resolver e tal, mas eu achava muito difícil, na verdade.*

Matheus apresenta vários elementos que me interessam neste estudo. Um primeiro ponto tem relação com o que estou discutindo nesse tópico: o alto grau de investimento que esses/as jovens dedicam à possibilidade de estudar em uma escola como o IF e as formas que encontram para realizar esse desejo. Matheus, por exemplo, se apoiou numa rede que, a princípio, lhe ofereceu informações sobre a inserção nessas instituições, como seu primo e uma conhecida de sua mãe. Como tenho dito, o passo inicial para estudar nessas instituições é saber que elas existem. Além disso, uma série de habilidades são exigidas, como a capacidade de compreensão da linguagem de editais, a disposição para buscar informações e materiais de estudo, a ampliação das possibilidades de aprovação por meio da participação em múltiplos processos seletivos. As seleções envolvem um conjunto de conhecimentos que pressupõem aptidões alguns/algumas jovens terão mais que

outros/as, redundando assim em um perfil específico, já pré-definido antes do ingresso dos/as estudantes, que supostamente deverá estudar nos institutos federais.

Não quero dizer que haja homogeneidade em relação aos/às jovens. Como vimos, existe uma pluralidade nos modos de ser e viver a condição juvenil entre eles/as. No entanto, podemos considerar que, quando chegam a essas instituições, eles/as já carregam certa bagagem, característica de uma cultura escolar, que favorece sua adaptação. Vale destacar que muitos/as deles/as acabam desenvolvendo mais autonomia nos estudos, fazendo uso de materiais disponíveis na Internet e se acostumando com processos de aprendizado mais autônomos, recurso que será valioso em suas trajetórias dentro da instituição.

Até aqui, refleti sobre as repercussões do IF na vida desses/as jovens, mesmo antes de terem entrado efetivamente naquele espaço. Ainda pensando nessa chegada ao IFMG, compartilho a seguir como os/as jovens e as famílias reagem ao sucesso alcançado no processo seletivo.

***Yasmin:** Aí chegou em janeiro, eu acho, chegou a segunda chamada, aí eu vi que meu nome estava lá, eu fiquei tão feliz, eu vi esse negócio... porque o site estava travando muito no dia, eu vi esse negócio era, tipo, meia noite, era tardão. Aí eu vi, assim, nossa, minha mãe, a gente chorou, aí a gente ficou muito, muito feliz, porque o IF e as outras escolas como o CEFET, Colégio Militar, são oportunidades, assim, gigantescas, porque aqui a gente tem uma escola gratuita com professores sensacionais, todos com mestrado, doutorado, além do que tem fora, tipo pesquisa, extensão, oportunidade de esporte, então, assim, foi uma felicidade total.*

É notável que para muitas famílias a entrada em uma instituição como o IF acaba tornando-se um projeto coletivo, cujo investimento familiar associa-se à manutenção de altas expectativas sobre as oportunidades que esta experiência pode proporcionar. No caso de Yasmin, antes mesmo de acessar aquele espaço, já aguardava e ansiava por experiências específicas da instituição. O próprio conhecimento sobre a gama de oportunidades ali presentes torna-se combustível para outros projetos e metas articuladas à sua trajetória escolar. Nesse sentido, o sucesso no processo seletivo é motivo de emoção e comemoração, que ratifica a sensação de realização e de partida para os próximos sonhos.

Pesquisadora: *Aí, tá, teve o processo seletivo, fez a prova, passou, como é que foi quando você soube do resultado?*

Leandra: *Nossa, eu chorei de alegria, fiquei tipo: “meu Deus, eu consegui”, porque eu achei que eu não fosse conseguir, sabe? Eu saí tanto da prova... que eu também fiz CEFET, tanto da prova do CEFET, quanto daqui, eu saí pensando que eu podia ter me esforçado mais. E eu consegui entrar, eu fiquei assim: “meu Deus”.*

Pesquisadora: *Deu certo.*

Leandra: *Deu certo. Eu fiquei impressionada, porque eu achei que eu não ia conseguir. E aí eu consegui, fiquei: “meu Deus”.*

Pesquisadora: *E a sua família?*

Leandra: *A minha família também ficou bem feliz, sabe, a minha mãe ficou toda feliz, meu irmão ficou tipo: “ah, parabéns”, e meu pai acabou falando: “ah, bom, né, mas podia ter entrado no CEFET”, mas é porque ele não entende muito bem que o IF é praticamente tão importante quanto, sabe?*

Leandra compartilha a alegria e a emoção diante de uma vitória pessoal e projeta essa vitória como um grande feito, com um resultado que a surpreendeu. Mesmo diante do comentário do pai, consegue relativizar e atribuir valor à instituição da qual fará parte. Chama atenção, mais uma vez, o lugar que instituições como o CEFET ocupam no imaginário dos familiares e como o IF, mesmo estando tão próximo à casa da família, é uma instituição menos conhecida.

Josefina parece compartilhar com Leandra emoções e experiências semelhantes sobre a aprovação no processo seletivo.

Pesquisadora: *E como é que a sua família reagiu quando soube que você passou?*

Josefina: *Não sei, na verdade... (risos). Não sei, eles ficaram felizes, mas teve alguns comentários do tipo: “ah, você não conseguiu tirar um ponto no CEFET para conseguir passar”, sabe?*

Pesquisadora: *Esse comentário veio dos seus pais ou da família maiorzinha?*

Josefina: *Esse comentário veio uma vez da minha tia, de uma tia minha, e veio do meu pai.*

Os depoimentos de Leandra e Josefina nos conduzem às reflexões que emergem da categoria de “reconhecimento intersubjetivo e social”, cunhada por Axel Honneth (2003), que percebe a ideia de reconhecimento como uma necessidade humana. Desse modo, afirma que um dos pontos constitutivos da identidade dos/as

sujeitos/as é o reconhecimento intersubjetivo, ou seja, o reconhecimento construído na relação com o/a outro/a. Em linhas gerais, pode-se dizer que o autor defende “a ideia de que a identidade dos indivíduos é construída por meio do reconhecimento intersubjetivo, através do qual os sujeitos garantem a plena realização das suas capacidades e uma relação positiva consigo mesmos” (DAYRELL e ALVES, 2015, p. 1457). Assim, o ponto central dessa teoria é o reconhecimento recíproco; e a partir da sua existência ou não, seria possível compreender as repercussões na constituição da identidade dos/as sujeitos/as. No caso das duas estudantes, pode-se dizer que a busca por reconhecimento na família é parcialmente frustrada quando, mesmo diante de uma situação de sucesso, são lembradas de que poderiam ter ascendido a uma escola de maior prestígio. Ainda que se mostrem felizes com o resultado alcançado, registram em suas memórias a recepção não tão positiva de seus familiares.

Todos esses relatos nos ajudam a compreender como a experiência de se tornar aluno/a do IF é marcante. Como essa jornada “entra para a história de vida” desses/as jovens, carregada de memórias e sentimentos, que eles/as são capazes de contar e recontar, mesmo muito tempo depois. Essas narrativas nos dão pistas sobre os sentidos que vão construindo sobre suas experiências no IFMG.

A entrada na instituição parece ser um evento significativo, um ponto de inflexão nas trajetórias que marcam a passagem de uma condição a outra. Para finalizar as reflexões sobre as repercussões da chegada ao IF, destaco a seguir algumas falas que atraíram minha atenção por representarem uma espécie de “antes e depois do IF”: falas coincidentes onde os/as jovens narram como a entrada na escola e a nova rotina os/as compeliram a fazer escolhas.

Pesquisadora: *Você frequenta a casa de alguém na vizinhança?*

Natasha: *Não muito, eu afastei muito do pessoal de lá depois que eu vim para o IF.*

Pesquisadora: *Você tem costume, assim, de conversar na rua? Porque tem jovens que ficam, né? Senta na beirada da rua, bate papo...*

Leandra: *Ah, eu fazia isso mais antes, agora que eu entrei no IF eu faço menos.*

Natasha e Leandra narram brevemente como sua entrada no IF provocou mudanças nas relações com as pessoas do entorno de suas casas.

Pesquisadora: *E com os outros colegas também você tem algum contato?*

Leandra: *Sim, sim. O problema que, tipo assim, a gente não tem tanto contato quanto tinha antes, né, porque era uma coisa, a gente se via todo dia. Hoje em dia eu passo o dia inteiro na escola, então a gente não se vê muito.*

Esse contexto de afastamento, causado pela intensa rotina na escola, tende a afrouxar os laços com as pessoas do entorno, com quem muitas vezes os/as jovens compartilharam alguma fase da vida e, aos poucos, o IF acaba se tornando o lócus das relações, como muitos/as jovens relatam, destacando que passam mais tempo com os/as colegas da escola do que com os/as próprios/as familiares.

Pesquisadora: *E o que mais você gosta de fazer no tempo livre?*

Thomas: *No tempo livre? Olha, antes de eu entrar no IF, eu gostava de ler, porque eu tinha bastante, tipo, o dobro de tempo livre, triplo de tempo livre.*

A entrada no IF também repercute nas práticas de lazer, já que há um rearranjo de tempos e a necessidade de dedicação às inúmeras tarefas que passam a compor a experiência escolar desses/as jovens.

Pesquisadora: *Por exemplo, na sua casa você tem alguma obrigação, assim, alguma coisa que é sua responsabilidade?*

Josefina: *Antes lavar vasilha e lavar o banheiro era meu. Só que depois que eu entrei no IF, com esse tanto de responsabilidade, meus pais me liberaram mais. Aí hoje eu lavo quando dá, quando não dá eu não lavo... Mas não é mais uma obrigação, é mais uma ajuda.*

No contexto familiar, essas mudanças na rotina também são percebidas na forma como os/as jovens contribuem na organização da rotina. Nessa “chegada” ao IF, parece que, aos poucos, eles/as migram das obrigações e tarefas domiciliares para as tarefas da escola, e a maior parte das famílias parece consentir.

Ao final desse tópico, percebe-se que a inserção no IFMG provoca mudanças em vários âmbitos das vidas dos/as jovens. Algumas mudanças são bruscas, outras mais difíceis de mensurar, mas o exercício de ouvi-los/as, de possibilitá-los/as espaço

de fala, de partilha das suas experiências, me permitiu perceber elementos dessa nova condição por eles/as vivenciadas.

5.3 – Risco calculado: vivendo e aprendendo a jogar⁴⁰

A entrada no IF vem acompanhada de uma série de novidades, como vimos, e cada jovem aprenderá a lidar com esse novo contexto da sua maneira, a partir das suas experiências anteriores, mas também dos aprendizados e novas posturas exigidas na instituição. Embora todos/as se encontrem na posição de estudantes (entre outros papéis coincidentes), já sabemos que, por diferentes condições, eles/as vivem experiências bastante singulares e acionam mecanismos diversos para enfrentar os desafios que se colocam na experiência escolar. Além das lógicas instrumentais e pragmáticas, outras motivações condicionam e orientam suas escolhas, o que me permite inferir que os/as jovens estudantes estão constantemente avaliando os benefícios e prejuízos de determinadas opções, dentro e fora da escola.

Nesse contexto, eles/as justificam suas práticas escolares em termos de uma racionalidade, ou seja, de uma orientação para suas escolhas. Como nos lembra Dubet (1994), a escola também opera num sistema de mercado, em que a competitividade está presente; e, neste caso, os/as jovens são levados/as a lidar com determinadas lógicas, a investir em situações nas quais as vantagens esperadas são elevadas, e a reduzir os “custos” quando os “lucros” forem fracos. É justamente o valor que atribuem a cada situação ou experiência que faz com que os/as jovens assumam posturas tão diversas em suas experiências escolares. Se, por exemplo, eles/as valorizam um projeto de futuro baseado no sucesso escolar e são capazes de conviver com um “adiamento de recompensas” (como diria Leccardi⁴¹), provavelmente farão escolhas visando ao acúmulo de saberes acadêmicos, experiências curriculares, certificações etc. Por outro lado, se têm maior valor as relações de sociabilidade,

⁴⁰ O título deste subitem foi inspirado no trabalho de Francisco Martins (2016), que, por sua vez, foi inspirado pela música de Elis Regina, *Vivendo e aprendendo a jogar*. Em seu trabalho, Martins (2016) afirma que os jovens por ele investigados “mudaram as regras, criaram outras, interpelaram a realidade social de forma que vida e jogo estiveram amalgamados. Não viveram para jogar, mas jogaram vivendo. Vivendo e aprendendo a jogar!”. Essa afirmação, de certa forma, também ecoa nos/as jovens participantes desta pesquisa.

⁴¹ Carmen Leccardi (2005), ao refletir sobre biografias juvenis e futuro, destaca o “adiamento de recompensas” como um mecanismo que permite que alguns jovens sejam capazes de viver o presente em função do futuro, exigindo autocontrole para realizar sacrifícios no presente, que os levem a realizar planos futuros.

provavelmente o/a jovem fará escolhas que priorizam o tempo com os/as amigos/as, a criação de oportunidades para esses momentos no interior dos tempos escolares etc.

Quanto mais conhecem o espaço escolar, a sua dinâmica, as hierarquias e suas regras, maior será sua capacidade de calcular os riscos e, conseqüentemente, maior será sua habilidade de lidar com as “regras do jogo”. A partir de uma lógica estratégica, eles/as fazem escolhas equilibrando desejos individuais e expectativas sobre os papéis que desempenham. Embora a tipologia de Dubet (1996) nos ofereça uma classificação interessante para compreender as experiências sociais e escolares dos/as jovens contemporâneos/as, interessa-me pensar muito mais as formas como eles/as articulam essas lógicas em seus cotidianos. Da mesma maneira, não se trata de enquadrar os/as estudantes num tipo ou outro de ação, embora se possa observar tendências entre eles/as para uma ou outra postura, mas de compreender o jogo que se desenvolve na produção de suas práticas socioculturais no chão da escola e de suas múltiplas identidades (MELUCCI, 2004). Mais do que o retrato em si, o que me interessa são as cenas, o que envolve movimentos e improvisos.

Como observei no desenvolvimento do trabalho de campo, esse jogo com as regras está muito presente no contexto das experiências dos/as jovens pesquisados/as. O que me chama atenção é o empenho deles/as em equilibrar seus desejos, sem, no entanto, romper com o jogo, mesmo quando burlam as regras. Agem numa espécie de “quebra de regras, seguindo as regras”, como veremos.

Samuel reclama: “nó Zé, vou ter que matar a de Matemática pra escrever o texto.” (Caderno de campo, abril de 2019).

Bianca e Michele se aproximaram de onde estou no finalzinho do intervalo e Michele reclama que a amiga não estava querendo matar aula com ela e questionou a amiga dizendo que ninguém liga para a próxima aula. Bianca respondeu que é melhor “fazer nada” em sala de aula e ganhar presença. (Caderno de campo, setembro de 2019).

Nas duas situações, observamos que os/as jovens avaliam a situação e tomam suas decisões. Nos dois casos, há um cálculo estratégico – perder uma aula para fazer uma atividade que será pontuada, estar em uma aula apenas pela presença –

que envolve custos e recompensas, mas que também envolve afinidades, afetos, gostos e disposições.

São microdecisões que evidenciam que os/as jovens atribuem valor a determinados ganhos (ponto ou presença) e desobedecem às regras (“matando aula” ou “fazendo nada” durante a aula), sem, no entanto, se exporem ao ponto de arriscarem “perder” o jogo.

O coordenador de ensino avisou que houve um imprevisto com a professora de Desenho Técnico e que provavelmente não haverá aula da disciplina amanhã. Agora, no final da aula de Biologia, alguns estudantes planejam matar aula de Artes e aproveitar a tarde do dia seguinte para ir ao cinema. São eles: Fabrício, Gabriel e Caio (Caderno de campo, setembro de 2019).

Está acontecendo uma movimentação para matar a aula de Inglês para estudar para a disciplina de Física. Alguns avisam que se todo mundo matar, a professora vai perceber (Caderno de campo, abril de 2019).

Nas situações acima, os/as jovens se articulam coletivamente para realizar seus planos. No primeiro caso, o grupo de garotos aproveita uma situação imprevista para realizar uma atividade de lazer. Para tanto, planejam sacrificar uma aula. Nota-se que a ideia sequer existia antes de saberem da ausência de uma das professoras, ou seja, eles não planejavam matar uma tarde de aulas. Mas diante da oportunidade de ir ao cinema com os amigos, eles avaliam que perder apenas uma aula talvez seja uma escolha possível. Já no segundo caso, os/as jovens articulam a quebra da regra (matar aula), mas cuidam para que a ação não seja descoberta. Nesse último caso, a decisão não envolve um momento de distanciamento da vida escolar para se divertir, mas uma forma de lidar com o grande número de disciplinas e atividades. Esse manejo não pode se dar apenas de um ponto de vista individual, pois isso comprometeria a integração do/a jovem à instituição e/ou comprometeria as relações no grupo. Embora essas questões não estejam sempre explícitas, elas vão modulando seus modos de ser jovem na escola.

Estava na mesa do *hall* do Bloco B quando de repente as meninas saíram apressadas em direção ao banheiro e só entendi quando avistei o coordenador de ensino vindo na direção em que estávamos. Uma estudante do 3º ano que estava

próxima disse que o coordenador “brota do chão”, dos lugares menos improváveis para recolher baralho e colocar os estudantes para dentro da sala (Caderno de campo, setembro de 2019).

Encontrei com Natasha saindo de uma das salas “vazias” do Bloco A e perguntei se tinha muita gente matando aula e ela disse que sim, que na sala onde estava tinha pelo menos uns dez e ela só saiu porque achou que o coordenador de curso a tinha visto e estava pensando em se misturar aos alunos da Turma A, que estão tendo aula em roda, no pátio, com o professor de literatura. (Caderno de campo, setembro de 2019).

Os/as jovens acionam várias estratégias para “fugir” dos/as servidores/as que podem notificá-los/as com uma falta escolar. Nesse ponto, tão importante quanto dominar as regras da escola, é dominar também os espaços e suas possibilidades de refúgio. O grupo de meninas se direciona rapidamente para o banheiro feminino, já que o coordenador não tem acesso a este espaço. Natasha revela que as salas “vazias” do Bloco A tornam-se espaço para matar aula, para ficarem distantes das vistas dos/as demais educadores/as que possam encontrá-los/as fora de suas salas de aula. Além disso, ela compartilha sua estratégia: se misturar aos/às colegas de outra turma enquanto o coordenador passa, contando que ele não seja capaz de identificá-la como de outra turma. Assim, além do jogo escolar exigir escolhas, requer também habilidades para ludibriar os/as zeladores das regras.

Ontem, na aula de Química, a professora aproveitou os minutos finais para conversar com a turma sobre a reclamação que os professores haviam feito em relação ao alto número de faltas dos estudantes e quis saber o motivo. Ela informou que haveria Conselho de Classe no período da tarde e que teria a chance de conversar com o grupo de docentes. Os estudantes falaram que os motivos giravam em torno de: matar aula para estudar ou fazer alguma atividade necessária para entrega (disseram que na última semana muitos estudantes faltaram para estudar para recuperação parcial da segunda etapa), também disseram que muitos colegas faltam para jogar bola (Caderno de campo, setembro de 2019).

A prática de “matar aula” está presente no cotidiano dos/as jovens e de fato meus registros vão ao encontro do que eles/as revelaram à professora.

Alguns/algumas estudantes matam aula para realizar atividades de lazer, como jogar bola ou aproveitar o comércio da região (ir à padaria, por exemplo), passar tempo com colegas de outra turma e namorar. Mas um número significativo de estudantes mata aula para estudar para outras disciplinas, fazer trabalhos em grupo e ir embora mais cedo quando estão exaustos/as.

Trinta e cinco estudantes estão presentes em sala de aula (disciplina de Desenho Técnico). Dei uma saída da sala para conferir os/as estudantes que já havia visto hoje, mas que não estão em sala. Encontrei Natasha, Leandra e Karina na biblioteca. De acordo com as meninas, estavam tentando olhar uma música para o trabalho de Português (Caderno de campo, abril de 2019).

Fui dar uma volta na escola e só “achei” Beatriz, que estava sentada na biblioteca (estava no horário da sua aula de Desenho Técnico). Aproveitei para perguntar se estava tudo bem, porque ela estava com uma expressão meio triste e ela disse que só estava preocupada com a prova de recuperação da disciplina de Materiais de Construção, que vai acontecer hoje. Ela disse que é muita matéria para estudar e enquanto falava comigo parecia genuinamente nervosa, levando a mão até a orelha e alisando o braço (Caderno de campo, setembro de 2019).

Há diversas motivações para que os/as estudantes renunciem a determinadas aulas e invistam em outras atividades. Mas é interessante observar que esses/as jovens alteram a imagem do senso comum sobre matar aula ao fazer da biblioteca território da transgressão.

Bruna diz que o professor é meio surtado e que acha que ele vai expulsá-la da aula novamente. Em seguida, comenta que ele só deu uma falta pra ela e que, por isso, hoje ela até queria que ele a expulsasse novamente. A estudante fez as contas sobre as faltas e disse que com mais uma de hoje daria o número de faltas que ela estava esperando, sem riscos (Caderno de campo, abril de 2019).

Joana está olhando sua frequência no sistema acadêmico e parece fazer contas sobre o número de faltas possíveis em cada disciplina (Caderno de campo, abril de 2019).

Ainda pensando no jogo, as escolhas são subsidiadas pelas informações fornecidas pela própria escola. Na perspectiva indivíduo/sistema, ficam evidentes as brechas que os indivíduos encontram para se afastar e manter certa autonomia em relação ao sistema, sem, no entanto, deixar de se vincular a ele.

Cecília está mexendo no celular, parece que estava mexendo no aplicativo de jogo. Agora deu para confirmar que é um jogo de carrinho. Ela escondeu o celular sob o livro e continua jogando (Caderno de campo, fevereiro de 2019).

Helena colocou o celular “escondido” dentro da mochila e está mexendo no aparelho (Caderno de campo, setembro de 2019).

Beatriz está cochilando e Igor está mexendo no celular “escondendo-o” atrás da bolsinha de lápis (Caderno de campo, outubro de 2019).

No interior da sala de aula, os/as jovens se desdobram para “sair da aula” sem “sair da sala”. Calculando riscos e usando estratégias para disfarçar, eles/as trazem o mundo *online* para a escola. A fuga está na palma da mão e o lazer também, e eles/as jogam com as possibilidades, se arriscam, pois é, em parte, no tempo da escola que precisam lidar com as demais dimensões da vida, uma vez que não deixam de existir porque estão naquele espaço. Ao contrário, esses/as sujeitos/as são permeados/as por relações com outras pessoas além dos/as colegas de turma, e seus interesses ultrapassam os limites da escola.

Fábio e Josefina são jovens que aderem bem à proposta do sistema escolar, em geral cumprem as regras, jogam o jogo de forma que os/as professores/as não duvidam de seu comprometimento com as disciplinas, mantêm um bom controle sobre as notas etc. e, mesmo assim, precisam dispor de estratégias fora das regras em alguns momentos. Muitas vezes, são essas realocações de tempos-espacos que garantem a muitos/as estudantes o sucesso em suas relações com a escola.

Na aula de Desenho Técnico, Fábio segue ensinando matéria de outra disciplina à Josefina (acho que estão revisando a matéria de Física, por causa da prova de hoje). Pensando com mais calma, acho que os dois nunca foram de sentar-se no fundo da sala, ao contrário. Isso me faz acreditar que adotaram essa estratégia para conseguir estudar, sem, no entanto, perder a frequência desta disciplina. Além disso, o conteúdo da aula hoje,

que está introduzindo caligrafia técnica, permite que a atividade seja finalizada em outro momento (Caderno de campo, abril de 2019).

O tempo imposto pela instituição nem sempre coincide com os tempos individuais dos/as jovens e sabedores/as do jogo e suas regras, eles/as reorganizam seus próprios tempos.

Michele está em sala de aula, mas não estava na aula anterior. Perguntei se ela estava bem e ela respondeu que estava muito cansada e aproveitou que sua mãe teria que resolver algo na região e veio mais tarde, de carona. Em outras duas situações ela usou essa mesma estratégia e veio mais tarde pra escola (Caderno de campo, abril de 2019).

No caso de Michele, chama atenção uma estratégia de “frequência parcial” em alguns dias, como forma de lidar com o cansaço sem abrir mão completamente do dia letivo. Nesses casos, os/as jovens são levados/as a calcularem as perdas de cada período de aula e a escolherem a partir dos recursos que dispõem.

Como é possível observar, várias são as formas como os/as jovens articulam desejos e possibilidades no enfrentamento aos desafios vivenciados na experiência de ser um/a estudante do Ensino Médio Integrado. Para finalizar, trago um exemplo da capacidade plástica de alguns/algumas estudantes para lidar com os obstáculos de um contexto que lhes foi imposto: cursar o Ensino Médio Integrado no formato de Ensino Remoto Emergencial, em função da pandemia de covid-19. No próximo capítulo, discutirei mais detalhadamente essa situação, mas o relato abaixo ilustra bem como eles/as “jogam o jogo” e se adaptam a cada situação.

Pesquisadora: *E como vocês estavam estudando?*

Josefina: *a gente fazia muita chamada [de vídeo] pra fazer atividade juntos... então isso intensificou na segunda etapa. Sempre que a gente, a gente, é rotineiro, a gente sempre faz ligação pra fazer as atividades. A gente faz as atividades que são tipo um questionário assim, a gente faz em ligação. Não sei se é novidade pra você. Tipo é rotineiro, a galera sempre faz as atividades em ligação, não sei, agora vai chegar nos professores (risos). E os professores mudam as ordens das questões, mas a gente vai lá assim “não, a minha é a ‘D’, a minha é a ‘C’...”. Não, e a gente fica rindo dos professores, porque eles mudam a ordem das questões e a gente fala “Nó, que impedimento! (risos)”.*

Pesquisadora: *E quantas pessoas participam dessas ligações?*

Josefina: *Aí é igual você falou né, os grupinhos. Aí é um grupinho, que se identifica e faz. O meu grupinho é o Thomas, a Vanessa, o Benício e a Kelly. Às vezes entra um ou outro, mas definitivo é esses. No WhatsApp todo mundo achou seu grupinho e ficou. Por isso que o povo tá se dando tão bem no ERE.*

Pesquisadora: *E tem interação no grupão da sala? Tem um grupo assim, não tem?*

Josefina: *Tem, tem o grupo da sala, tem grupo do IF, tem grupo só do segundo ano. Só que esses grupos, eles são tipo assim, os grupos que o povo mantém... todo mundo sabe que a gente faz isso, mas tem um grupo que o povo mantém a linha e manda só informação importante, tipo da escola, esses grupos são mais centrados pra informação importante. Mas todo mundo tem os seus grupinhos particulares pra manter os contatos. A gente chama de “carregamento”: “chegou o carregamento”, aí a gente vai lá, a gente não fica nem cinco segundos fazendo a prova. O nível da gente de vagabundagem às vezes é nível alto assim. Tem algumas provas que os professores fazem muito diferentes assim e a gente é obrigado a fazer. Aí quando é assim eu acho até mais legal, quando é assim, um fica tentando procurar como que faz e a gente geralmente aprende a matéria na hora da prova. Tipo por exemplo, tem algumas de cálculo que a gente, na hora da prova pesquisa sobre e faz na hora. Exatas mesmo, e aí, quando é assim, todo mundo vai pesquisando e faz e fala “ah, é essa fórmula aqui”. E todo mundo faz e “ah, deu certo?” “deu”. Aí tipo, eu prefiro assim porque todo mundo interage junto e assim, realmente faz algo. E quando é o “carregamento”, cê sabendo que tem a resposta ali, você não vai querer fazer, tipo, você tem a resposta, entendeu? Então você só pega, faz e tchau. Eu confesso que eu prefiro quando é um pouquinho diferente, que você é obrigado a debater com os amigos e tudo mais. Mas geralmente é a resposta. Daí você pega a foto e você tem a resposta ali, cê não vai querer fazer, você vai ficar ali “gente, eu tenho a resposta na minha galeria”. E as notas estão relativamente ok, muitas vezes por causa disso sabe? Porque igual eu falei, não rende, você não aprende da mesma forma, pois mais que você vendo vídeo e tudo mais, não é mesma coisa. Ainda mais eu, que tipo assim, eu aprendo perguntando, tipo assim, confirmando com o professor se aquilo que eu tô pensando é o certo. E entra na interação. E aí, como eu não tô tendo, muita coisa eu fico com dúvida, não sei se o que eu tô pensando é o raciocínio do professor.*

Josefina revela como o grupo de estudantes se organiza frente ao novo contexto. Mesmo em distanciamento, se encontram mediados/as por recursos tecnológicos e se integram em comunidade a partir dos grupos de *Whatsapp*. Nos

mostra também como os grupos de sociabilidade se apoiam e lidam com a própria questão da aprendizagem. E como diria Martins (2016), não vivem para jogar, mas jogam para viver.

5.4 – Ser jovem estudante do IF

Em face do jogo, os/as jovens se constroem como estudantes, mas nunca são apenas estudantes. Dentro da instituição escolar, se produzem como indivíduos, articulando lógicas a partir de seus desejos e possibilidades, mas ao mesmo tempo também são produzidos/as pela escola. Em um contexto de tensões, desafios, mas também de experimentações, sociabilidades, os/as jovens se abrem às vivências proporcionadas pelo IF e narram como dão sentidos a essa experiência.

Pesquisadora: *Você acha que o IF te mudou de alguma maneira, assim?*

Thomas: *Eu acho que desde que eu entrei no IF, a minha questão com essa timidez e com... ah, essa questão, diminuiu bastante, sabe?*

Natasha: *Acho que sim, mas eu não consigo identificar direito. Acaba que você amadurece muito estando aqui, né?*

Thomas e Natasha dão exemplos de como pensam que o IF foi um dos agentes promotores de mudanças em suas vidas. Em ambos os casos, os jovens parecem compreender que estudar no IF leva a uma mudança subjetiva, que fica perceptível especialmente quando elencam características que não tinham antes da entrada na escola e que puderam desenvolver nela.

Natasha: *Eu acho que aqui... eu entrei na federal meio que achando que eu ia ter uma liberdade maior, né? A gente é muito preso, tem muito o NAAE⁴² vigiando tudo o que a gente está fazendo... Acho que essa é a única coisa que eu mudaria, porque quando a gente entrou também eles falaram que eles não estavam aqui para tomar conta de filho de ninguém, que ia ter mais liberdade. Aí, tipo, eu cheguei aqui e era completamente diferente. Acho que foi o que eu mais fiquei meio decepcionada.*

⁴² Núcleo de Apoio ao Educando e ao Educador – NAAE, que reúne profissionais da área pedagógica.

Matheus: *Ah, eu gosto, sabe? Não tenho nada a reclamar aqui da infraestrutura, né? Gosto muito, assim, de ter a quadra livre, eu acho isso muito doido, muito interessante, poder sair... eu acho isso muito legal. Porque na minha antiga escola, assim, tinha acesso restrito à quadra, era do outro lado da rua, aí ninguém podia atravessar para ir, vez ou outra a gente ia, tal. Aqui já pode, está livre e pode jogar bola, eu acho isso muito doido. E tem banheiro embaixo, em cima, todo lugar tem banheiro, sempre tem sabão, sempre tem água...*

As narrativas de Natasha e Matheus versam a liberdade sob pontos de vista diferentes. Enquanto Natasha alimentava a expectativa de um ambiente escolar totalmente livre, deparou-se com uma liberdade limitada e embora veja muitos pontos positivos na escola, se decepciona com a vigilância existente. Já Matheus tem outro ponto de vista sobre a escola, voltando seu olhar para os espaços de liberdade proporcionados. O fato da quadra estar sempre aberta e o uso ser autorizado leva o jovem a ver nisso um sentido de liberdade. Além disso, chama atenção para a infraestrutura da escola, dando a entender que o acesso aos bens e espaços também dizem de uma liberdade, de algo que o uso está liberado e não preso ou demasiadamente limitado.

Gabriel: *[falando sobre a relação com a irmã] E esse ano eu afastei, tipo, por causa da escola, lógico, eu moro aqui na escola, estudante de IF mora no instituto, mas, tipo assim, eu me afastei muito da minha irmã, isso é fato, a gente se afastou, porque, tipo assim, às vezes eu chego, eu vou direto para o meu quarto, ela está no quarto dela, sabe? Não tem aquela coisa de ficar: “ah, como é que foi seu dia?”, com irmão, sabe?*

Pesquisadora: *Como é essa rotina de ficar o dia inteiro fora? Comer aqui?*

Gabriel: *Eu não ligo, Helen.*

Pesquisadora: *Não sofre?*

Gabriel: *Não, eu estou aqui quarta à tarde, a gente nem tem aula. Eu gosto muito daqui. Sexta-feira, eu e a Sara, a gente fica aqui toda sexta-feira à tarde.*

Pesquisadora: *Por quê? O que vocês fazem?*

Gabriel: *Porque a gente fica conversando, a gente gosta de depois do treino ficar aqui conversando, ir para casa? “Ah não, vamos ficar no IF”, sabe? A gente fica deitado conversando, relaxando, é muito bom, gosto muito do IF. Sexta-feira passada, à noite, eu trouxe uma amiga minha, amiga minha, a gente veio aqui, a gente ficou aqui no IF.*

Pesquisadora: *Aproveitando o espaço?*

Gabriel: *É, a gente ficou ali na quadra, sabe? Amiga minha de fora, de outra escola, ela veio para a casa da avó dela aqui perto, aí eu falei...*

Pesquisadora: *“Vamos lá na minha escola?”*

Gabriel: *É, “vamos?”, aí a gente veio. E ficou aqui, eu gosto, nossa, eu gosto muito desse ambiente.*

A primeira fala do jovem Gabriel me lembra algo já discutido quando comentei o afastamento de Natasha e Leandra das relações com a vizinhança. No caso de Gabriel, esse afastamento é em relação à própria irmã, devido ao alto investimento de tempo na escola. Mas o que mais chama atenção em sua fala é a comparação que faz do instituto à sua casa: o lugar que ele mora, onde ele vive. Em sua segunda fala, ele reforça esse sentimento de bem-estar na escola, a sensação de intimidade que o deixa tão à vontade a ponto de convidar uma amiga de outra escola para visitar aquele ambiente, o seu ambiente.

Essa percepção nos convoca a refletir sobre como as identidades vão sendo construídas e como a identificação com a escola dá sentido à sua experiência.

A turma assiste aula de Geografia e Daniele está fazendo massagem no colega Theo. Hugo fala com a colega que também quer (Caderno de campo, março de 2019).

Miguel está sentado atrás de Caio e faz cafuné no cabelo dele (Caderno de campo, março de 2019).

Daniele está sonolenta, com a cabeça escorada na janela e Heloísa está na mesma posição, fazendo carinho em Daniele com uma mão e na outra mexe no celular (Caderno de campo, abril de 2019).

As três passagens do caderno de campo enfatizam a presença do *corpo* na escola, de como o toque, a postura e o estado de sonolência não se ausentam da cena escolar. Apesar de toda a racionalidade que domina o cotidiano acadêmico, – currículos, organização dos tempos e espaços, regras e rituais – a vida na escola se mostra costurada por relações – afetos, conflitos e tensões – entre os/as diferentes atores/as envolvidos/as. Nos interstícios e lacunas produzidas, escapes no tempo controlado e tutelado, os/as jovens produzem saberes e aprendem também sobre seus corpos, suas identidades e subjetividades.

Tenho observado que a maioria dos/as estudantes saem da última aula da manhã com muita fome e vão imediatamente almoçar. Por volta de 11h40, as filas para usar os dois micro-ondas já são bem grandes e os/as estudantes que deixam a marmita para esquentar na estufa, já se direcionam para buscá-las. Alguns almoçam fora da escola e outros/as utilizam o serviço de entrega de comida. Por volta de meio-dia e pouco as mesas de truco já são formadas e um grupo grande de estudantes participa (jogando ou assistindo). Geralmente próximo às mesas de truco alguém liga um som com músicas diversas (Caderno de campo, fevereiro de 2019).

Agora no intervalo do almoço, na sala da turma A, encontram-se cinco estudantes (uma deitada usando o celular e outros quatro espalhados pela sala). (Caderno de campo, fevereiro de 2019).

Subi para a sala onde haverá a aula de espanhol às 13h. Na sala encontrei Michele e Bruna sentadas em duas carteiras, na frente, e estão conversando. No fundo da sala estão Beatriz e Catarina deitadas no chão, no corredor. A primeira está mexendo no celular e a segunda lendo um livro de literatura. Na última carteira da fila da janela está Melissa fazendo uma atividade de alguma disciplina e Lara está sentada no chão, perto da porta, mexendo no celular enquanto ele carrega na tomada (Caderno de campo, março de 2019).

Em uma escola de tempo integral, a presença do corpo é ainda mais gritante, se apresenta no corpo que cansa, que tem fome, que sente calor, que se relaciona, que abraça, que beija, que dança, que acaricia. Todas essas presenças foram notadas com frequência no período de observação. São inúmeras as passagens em que observei como o corpo se impõe e faz parte da experiência desses/as jovens de ser/estar na escola. Desta forma, parece que o espaço escolar não é apenas um espaço para os aprendizados elaborados e organizados pela instituição. A escola também é local do encontro, da diversidade de sujeitos/as, de múltiplos projetos, de tensões, de confrontos, de desafios, de circulação, de fruição. A “escola é casa”.

É nesse contexto que os/as jovens se constroem como estudantes do IF e buscam enunciar os significados atribuídos a essa experiência.

Yasmin: *Tipo assim, no meu ver, eu acho que é difícil, é cansativo pra caramba, vai ter dificuldade? Vai ter várias dificuldades, misturar com um tanto de trem e tal, você vai passar o dia todo aqui, vai estar: “ah, não aguento mais, quero ir*

para casa”, só que também é uma coisa muito boa por causa das oportunidades que o IF nos traz, os professores que o IF nos traz, as pesquisas, extensões, os projetos. Então, assim, tem os lados bons e tem os lados mais complicados, mas, assim, ser uma estudante do IF é muito bom, eu gosto muito de estar aqui, é o meu desejo, eu não estou aqui porque: “ah, minha mãe me obrigou”. Não estou aqui porque eu preciso, precisar, assim, que eu não tenho outra escola para ir, entendeu? Eu teria. Eu estou aqui porque eu realmente gosto, eu realmente quero estar aqui e isso só melhora, entendeu? Isso só melhora a minha relação com o IF. É muito melhor você estar em um lugar que você quer, você se sente muito mais feliz.

Yasmin aponta as dificuldades de ser estudante do IF, mas também destaca as oportunidades que essa condição proporciona. Traz à tona sua experiência como uma escolha que a faz feliz. Ao mesmo tempo, se observarmos sua trajetória, é possível inferir que essa “escolha” foi construída a partir de um projeto familiar, já que antes de escolher o IF, seus pais a conduziram para a seleção do Colégio Militar. Na impossibilidade de ela cursar o ensino médio naquela escola, fizeram outros planos. A estudante não foi classificada na primeira chamada do processo seletivo do IF e se não houvesse uma segunda chamada precisaria, mais uma vez, reelaborar seu projeto. Compreendo quando a estudante afirma que sua permanência no IF é uma escolha, já que ela se envolve e vive intensamente a oportunidade, mas é importante refletir sobre as motivações que a levam a ter essa leitura de sua experiência. O que me parece é que a jovem ressignifica uma escolha possível em sentido positivo.

Natasha: *É muito cansativa, só que vale a pena, dependendo de onde você está. Porque se eu tivesse oportunidade de entrar no Bernoulli⁴³, eu iria para o Bernoulli. Só que, assim, vale a pena, porque acaba que você sai com uma garantia do que você vai fazer. Por mais que eu não queira continuar na área, eu sei que se tudo der errado eu tenho uma coisa para eu me agarrar. Então acaba que vale a pena, por mais que seja uma carga muito exaustiva.*

Já Natasha revela que, se pudesse, teria escolhido outra opção, mas reconhece que ser estudante do IF proporciona uma garantia e, por isso, vale a pena.

⁴³ Trata-se de uma escola altamente elitizada de Belo Horizonte, conhecida pelo seu índice de aprovação em cursos de alto prestígio.

Na impossibilidade de realizar o “plano A”, que seria estudar em uma escola privada elitizada, a estudante enxerga as possibilidades da inserção no IF e relaciona a experiência com uma suposta segurança diante das possíveis instabilidades da vida. O IF a proporciona uma formação profissional, que embora não seja na área que deseja atuar e nem uma garantia de inserção no mundo do trabalho, pode ajudar muito em uma necessidade futura. Nesse sentido, o IF configura-se como uma das estratégias que ampliam seu leque de escolhas. Como nos lembra Gilberto Velho (2003), embora os sujeitos tenham projetos individuais, existem limites sociais, culturais e econômicos que incidem sobre o campo de possibilidades desses sujeitos, sejam como obstáculos, sejam com alternativas.

Maethê: *Ah, ao mesmo tempo que é uma coisa muito pesada e, tipo, toma muito o seu tempo, você fica muito: “meu Deus do céu”, é muito bom passar o tempo aqui, eu gosto muito das pessoas que eu conheci aqui, eu gosto muito dos professores, das coisas que eu aprendi aqui também, eu acho que talvez eu tenha amadurecido um pouco de lá para cá, do início do ano para cá, então é bom, mas, muitas vezes é muito puxado e a gente fica muito cansada, é um peso muito grande.*

Maethê aponta uma dualidade da experiência: entre o peso e o prazer de ser jovem estudante do IF; e como essa mescla das dificuldades enfrentadas às pessoas que teve oportunidade de conhecer tem lhe proporcionado amadurecimento.

Por fim, compartilho o depoimento da estudante Leandra, que reúne vários elementos sobre os quais refleti neste trabalho, evidenciando os sentidos que ela atribui à experiência de ser uma jovem estudante de um instituto federal.

Pesquisadora: *Se alguém te perguntasse o que é ser uma estudante do IF, como é ser uma estudante do IF, o que você responderia?*

Leandra: *Olha, eu diria que é muito difícil, principalmente se a pessoa veio de uma escola que eu vim, que era uma estrutura uma pouquinho... não, no caso era uma estrutura bem precária, que é completamente diferente, eu diria: você vai apanhar muito para conseguir se adequar às coisas aqui, porque você chega aqui e você acha que você ainda está na outra escola, que não tem problema não fazer certas coisas. Mas uma hora vai chegar um tempo que você vai começar a sentir a cobrança. Então, assim, são 16 matérias e você tem que estudar as 16 matérias, aqui não tem como você passar empurrado se você passava*

antes, sabe? Então você tem que se dedicar muito e nunca deixar para fazer as coisas depois. Sério, se o professor passou trabalho hoje para entregar mês que vem, faz nesse mês ainda, porque se você deixar para fazer em cima da hora vai entregar um trabalho porco, você vai pegar uma nota ruim, sabe? Então eu diria para a pessoa também aguentar muito a pressão psicológica, porque, assim, eu nunca fui de me importar com isso, mas eu já saí de prova e eu encontrava gente chorando no corredor, porque foi mal na prova. Eu não consigo, assim, entender, não consigo compreender o sentimento da pessoa, porque eu nunca fui esse tipo de gente, de chorar por causa de uma prova, mas, assim, se a pessoa for um pouquinho mais sensível, ela vai ter que entender que vai ter dias que ela, infelizmente, não importa o quanto ela estude, ela vai tirar uma nota ruim. Isso não significa que ela é burra, que ela não tem capacidade, só porque é uma matéria difícil, que ela tem dificuldade. Eu diria também para ela se preparar e para ela tentar ao máximo realmente, que nem as pessoas falam, criar uma família com a sala dela, porque você vai passar três anos com aquelas pessoas. E, por exemplo, esse ano está acabando agora e a pessoa que eu mais convivi foi a Karina. E, assim, a gente se conhece a menos de um ano, né? Mas parece que eu já a conheço a um tempão, por quê? Porque a gente passa oito horas do nosso dia juntas. Então, assim, querendo ou não, a gente passa tanto tempo convivendo que parece que vocês já se conhecem há anos. Então, assim, e isso vai ser durante três anos, então se você tiver muita rixa com as pessoas, se você criar uma relação ruim, você vai se dar mal, sabe? Porque é que nem conviver com uma família mesmo.

Pesquisadora: E você recomenda para as pessoas serem alunas do IF?

Leandra: Ah, (risos), eu recomendo, porque o ensino é muito bom, você vai sair daqui já formado, com técnico em alguma coisa, e um aprendizado, porque aqui você já começa com as durezas da vida. Porque, por exemplo, tem vezes que quando eu vou conversar com o meu irmão, de tipo assim, falo: “nossa, eu tenho que fazer tal coisa, eu tenho que fazer isso, aquilo e aquilo outro”, ele acaba assustando, porque atualmente ele faz faculdade, mas ele fez o ensino médio numa escola comum, pública. Então quando ele escuta, por exemplo, que eu tenho que entregar trabalho na norma da ABNT, ele assusta, porque ele faz Direito e isso não é cobrado dele tanto assim, entendeu? Então, tipo assim, por um lado vai ser muito difícil, vai ser muita cobrança e você não vai estudar que nem um aluno de ensino médio normal, mas, por outro lado, quando você chegar na faculdade, por exemplo, você já vai estar acostumado e não vai sofrer tanto assim, sabe? Então eu acho que é muito difícil, mas por um lado é bom. É muito bom estudar no IF.

Leandra nos apresenta uma síntese de informações muito presente nas falas dos/as jovens pesquisados/as. Ela descreve as dificuldades que os/as estudantes encontram quando chegam ao instituto, especialmente se vieram de uma trajetória escolar mais precária, e destaca a dimensão do esforço como uma característica necessária para dar conta dos desafios que serão enfrentados. Suas reflexões parecem estar permeadas por uma autorresponsabilização que inflige peso sobre o indivíduo, incorrendo sobre ele/a todos os cuidados e deveres vitais à lida com os obstáculos da vida escolar no IF.

Dito isso, parece que, para muitos/as jovens, a experiência escolar se revela como uma prova que o indivíduo enfrenta. Prova, nesse caso, não diz respeito a um desafio único ou situação pontual a ser “passada”. Como conceitua Martucelli (2006), a ideia de prova está ligada a um conjunto de desafios estruturais comum a um grupo de indivíduos, que o percebem e o respondem de maneiras diversas. Essas provas estão desigualmente distribuídas entre os grupos sociais, fazendo com que alguns indivíduos vivam essa prova de maneira mais acentuada.

Chama atenção a valorização do disciplinamento e da necessidade de ser resiliente diante da “pressão psicológica”, materializada na compreensão de que a antecipação das “durezas da vida” resultará em menos sofrimento no futuro. A estudante também reforça a ideia do grupo de amigos/as como uma família e essa integração torna-se um importante suporte durante a trajetória na escola. De acordo com ela, os vínculos são estabelecidos de tal maneira que, mesmo não convivendo os/as amigos há tanto tempo, tem a sensação de que os/as conhece há anos. O grau de importância que o grupo de pares passa a ocupar na vida de cada um/a desses/as jovens parece ser uma marca dessa experiência.

Por fim, inspirando o título desta tese, a estudante assim resume sua experiência: ser estudante do IF “é difícil, mas é bom”.

6 – REFLEXOS DA PANDEMIA COVID-19 NAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

2020. O cenário vivido lembra o roteiro de qualquer filme apocalíptico. Poucas pessoas nas ruas, a maioria usando máscaras de proteção prescritas para mitigar as chances de contágio. Os contágios são múltiplos, como as temidas doenças, especialmente a Covid-19 da qual ainda se sabe muito pouco. Mas as máscaras dificultam também os contágios felizes, aqueles que nos inspiram a gargalhar junto, a retribuir um sorriso. As expressões faciais estão encobertas. É difícil demonstrar a mais simples manifestação de gentileza ou contentamento. Felizmente nos restam os olhares. Mas eles também seguem tensos, em busca de detectar possíveis riscos de contaminação, de adoecimento. Eles parecem atônitos com tudo o que veem e com o que estão impossibilitados de ver. Seja o próprio vírus em sua microscópica ameaça ou as expressões faciais ocultadas pelas máscaras, que tentam bloquear a passagem do quase desconhecido patógeno.
(SALES e EVANGELISTA, 2020, p. 859)

O cenário inimaginado foi anunciado no dia 11 de março de 2020. Nessa data, a Organização Mundial da Saúde classificou o estado de contaminação no patamar de pandemia, especialmente pela rápida disseminação geográfica do vírus SARS-CoV-2. Estava decretada a pandemia de covid-19 e não era possível prever o que aconteceria nos próximos dias, meses e, assombrosamente, anos.

A princípio, as escolas, o comércio, as instituições etc. fechariam suas portas por duas semanas e, desde então, os/as mesmos/as jovens estudantes que protagonizaram as experiências narradas no capítulo anterior não voltaram à escola. Eles/as só sentiram o “gostinho” do 2º ano e não retornaram mais àquele espaço. Foram meses sem a prática da vida escolar. Uma “pausa” que se estendeu pelo período de 18/03/2020 a 24/08/2020.

O contexto imposto pela crise sanitária é um cenário totalmente oposto àquele apresentado no início da pesquisa, quando a escola abrigava uma gama de sujeitos/as e histórias, onde as vivências juvenis “pipocavam” e se misturavam às experiências escolares e tantas outras. Esses/as jovens viveram alterações bruscas em suas vidas, que mudaram rotinas e impactaram fortemente, muitas vezes de forma negativa, suas relações, dinâmicas familiares e planos imediatos. Já de início, as repercussões na esfera da sociabilidade ocasionadas pelo isolamento social, além

dos problemas de interdição quanto ao contato face a face, demandaram novas habilidades e interações por meio das tecnologias da informação e comunicação. A imprevisibilidade sobre o fim da pandemia, o sentimento de perda dos investimentos já feitos, a frustração diante das expectativas que tinham acerca da formação e o medo de que a crise de saúde pública mundial compromettesse, de alguma forma, o futuro foram vividos por alguns/algumas como uma violência, geradora, em certos casos, até de adoecimentos.

No final do mês de agosto de 2020, após um longo período, os/as jovens estudantes retomaram o contato formal com a escola, e no retorno se depararam com uma nova realidade: o Ensino Remoto Emergencial (ERE); e junto com ele um vocabulário recheado de novos termos, como “síncrono”, “assíncrono”, “EaD”, “Moodle”, “Meet”, “Zoom”, “live” etc.

No lugar do contexto vibrante e sonoro da escola: telas! Tela do celular, do computador, tela quase o dia todo. Sai o movimento típico da escola e entra o isolamento. Sai a normalidade da rotina estabelecida e abre-se espaço para a insegurança em atividades básicas, como ir ao mercado. Uma nova experiência se inicia. Como aqueles/as jovens se sentem? Como lidam com o novo contexto? Quais os reflexos da pandemia em suas vidas? Muitos questionamentos foram feitos e ainda estão para ser respondidos, já que ainda vivemos a pandemia, em uma fase diferente do período de coleta dos dados (2020 até meados de 2021), mas ainda dentro dela. Sem o necessário distanciamento histórico de todo esse contexto, as respostas são provisórias e devem ser classificadas mais como pistas.

Nesse sentido, as discussões reservadas para este capítulo centram-se na identificação de vestígios dos efeitos da pandemia na experiência desses/as jovens. Para tanto, como mencionado nos percursos metodológicos, recorri aos dados coletados através da observação na rede social Twitter, no período de agosto a dezembro de 2020, nas conversas realizadas com alguns/algumas jovens em dezembro de 2020 e nos dados advindos do questionário aplicado, em abril de 2021, a 53 jovens (dos/as 65 que participaram da pesquisa).

Introduzo a apresentação desses dados com a fala da jovem Leandra:

Como tem sido a minha experiência na quarentena? Tem sido bem difícil né, é toda essa questão, o mundo lá fora tá bem conturbado nessa questão de corona, o medo de acabar pegando essa doença, você não sabe se vai conseguir

sobreviver, mas ainda assim você tem que ver pessoas da sua família saindo todo o dia para trabalhar e ainda tem todo esse lance de reduzir salários, de não sei o quê, sabe? Tudo isso é muito difícil e você fica preocupado. E também acaba às vezes acontecendo algumas coisas na nossa vida pessoal, que deixa tudo difícil, e... (Conversa realizada através do WhatsApp com Leandra, em dezembro de 2020).

De fato, aquele período se configurava como bastante conturbado, sobretudo devido ao crescente número de mortes, quando aproximadamente 190 mil brasileiros/as já tinham perdido a vida por causa do coronavírus. Esse contexto ainda pioraria consideravelmente⁴⁴. Toda essa conjuntura gerou implicações no modo como os indivíduos lidam com seu cotidiano, nas escolhas que precisam ser feitas e na forma como conduzem as suas vidas.

A pandemia trouxe mais incertezas para um mundo já repleto delas. Pensando nos/as jovens, que, de acordo com estudos da Sociologia da Juventude, tendem a expressar de maneira mais intensa as questões vividas pela sociedade em geral (MELUCCI, 1997), certamente o contexto da pandemia despertou e alimentou os mais diversos e contraditórios sentimentos sobre a vida presente e suas consequências imediatas e futuras.

Buscando identificar pistas sobre as repercussões da experiência pandêmica, continuo com a narrativa da jovem Leandra:

A minha experiência com a escola também tem sido um pouco difícil né? Porque tipo assim, é difícil né? Cê aprender a matéria dessa forma não é? Tipo estando longe e tals, porque uma coisa é fazer uma aula que foi pensado para ser EaD, outra coisa é uma coisa de emergência né? Não é, não é do mesmo jeito sabe? Você não consegue aprender que nem no presencial. E é muito louco, porque às vezes por a gente estar em casa eu pensava que ia ser mais fácil, mas parece que tá se tornando mais difícil, parece que quando chega no final do dia eu estou ainda mais cansada do que quando eu tinha que ir pro IF e voltar sabe?

A jovem conta como foi retomar os estudos no formato emergencial, que em si já traz fragilidades, conforme apontado por ela. Além disso, a “chegada da escola” ao ambiente residencial, que em um primeiro momento parecia sugerir alguma facilidade,

⁴⁴ Para fins de registro histórico, no mês de defesa desta tese (fevereiro de 2022), o Brasil acumulava aproximadamente 650 mil mortes pelo coronavírus.

acabou tornando-se uma experiência ainda mais cansativa. A estudante faz um contraponto entre “uma aula que foi pensada para ser EaD” e as aulas adaptadas para o ensino remoto. A questão central em sua fala parece ser o cansaço acumulado ao final de um dia no modelo escolar adotado durante a pandemia. Podemos pensar que no regime presencial de aulas, a energia dispendida para estar atenta ao conteúdo e às atividades é mediada por interações com colegas, com os/as professores/as e com o ambiente em geral. Embora os/as estudantes passem a maior parte do dia na escola e nos deslocamentos entre ela e suas casas, o que produz grande cansaço físico, em geral, suponho com base no relato de Leandra, há uma sensação de menor esgotamento mental e emocional.

Sobre a experiência escolar, a jovem continua:

É muita pressão e o medo de não conseguir passar, e ao mesmo tempo tipo assim, cê entrega as coisas, mas não necessariamente cê tá aprendendo sabe? Você só tá ganhando nota, mas não necessariamente conhecimento, eu sinto muito isso. E aí também vem aquela insatisfação né? Aquele sentimento de que você está fracassando, que você não é bom o suficiente, que tipo assim... tem gente que tá conseguindo, então por que que eu não estou conseguindo? E aí cê começa a pensar que o problema é você, isso frustra bastante, e tals...

Se estamos à procura de pistas sobre as repercussões da pandemia, pode-se dizer que, entre os/as jovens dessa pesquisa, a preocupação com o aprendizado está muito presente, como discutirei à frente. Além disso, sentimentos como pressão, impressão de fracasso, frustração e insatisfação são acionados ou ampliados. Outro elemento mencionado pela jovem é a responsabilização individual pelo seu próprio desempenho, percepção que se altera na ausência das interações escolares presenciais. Como eles/as não estão convivendo cotidianamente, perdem-se os parâmetros para compreender o seu processo individual diante de outros/as colegas e do desempenho do grupo em geral. Falar e ouvir, exprimir seus sentimentos de alguma forma, tocar os/as colegas etc. conformam atos de comunicação que as interações presenciais permitem de forma mais “relaxada”. Pode-se supor que isso relativiza nossos julgamentos em relação ao nosso próprio desempenho e potencializa nossa capacidade de aprender.

Ainda sobre o aprendizado, a jovem contextualiza:

Não é culpa dos professores, não é culpa de ninguém assim, um pouco do governo né? Mas enfim... Não tem como culpar os... os... vixe gente, esqueci o nome formal, mas tipo assim o povo que trabalha no IF, porque está todo mundo sofrendo nisso né? Imagino que também deve estar tipo muito corrido, os professores devem estar sendo super cobrados e aí eles têm que cobrar da gente, mas realmente tipo... É muito difícil, é muito difícil de conseguir fazer aprender, eu posso dizer com 100% de certeza que tipo assim, eu não estou aprendendo. Provavelmente no ano que vem eu vou ter que correr atrás, tipo das coisas para conseguir realmente aprender tudo é... é... é... tá bem difícil, tá bem difícil né? Por que é muita coisa junta não é? Porque tipo assim, se fosse só escola a única preocupação, ainda ia. Mas é muita coisa acontecendo né? Porque tipo, a vida não para né? A vida não para pra você poder focar numa coisa. Vai tudo acontecendo ao mesmo tempo.

Como destaquei, muitas incertezas somaram-se ao mundo desses/as jovens. Considerando que parte significativa deles/as havia optado pelo ingresso no IFMG à procura de uma instituição com melhores condições e bom ensino, é natural que a sensação de que o aprendizado esteja perdendo qualidade cause tanta preocupação.

No seu depoimento, Leandra previa um investimento maior a ser feito por ela no ano seguinte (2021) em relação aos estudos, com o intuito de sanar as dificuldades impostas pela pandemia à sua formação. Porém, o ano seguinte, que seria seu último na instituição, se mostrou ainda mais grave em relação à pandemia e seus efeitos.

O relato da jovem apresenta uma experiência individual, mas é possível identificar ressonâncias nas experiências de outros/as jovens. A seguir, apresento a sistematização dos dados coletados na observação na rede social Twitter, buscando dar visibilidade à reação dos/as jovens no mundo virtual sobre os desafios do processo de “retorno para a escola, sem ir para a escola”.

Fiz o exercício de observar prontamente a reação dos/as jovens no primeiro dia do retorno às atividades escolares no formato de Ensino Remoto Emergencial. Como esperado, os/as jovens usaram a rede social para compartilhar suas impressões sobre a novidade que estavam vivendo.

Em uma das postagens desse primeiro dia, Breno fez previsões pessimistas sobre a experiência que estava por vir. Também de forma pessimista, Miguel expressou seu cansaço enquanto Fabrício pedia calma, pois as atividades ainda nem haviam começado.

Figura 17 – Tweet Breno 24/08/2020

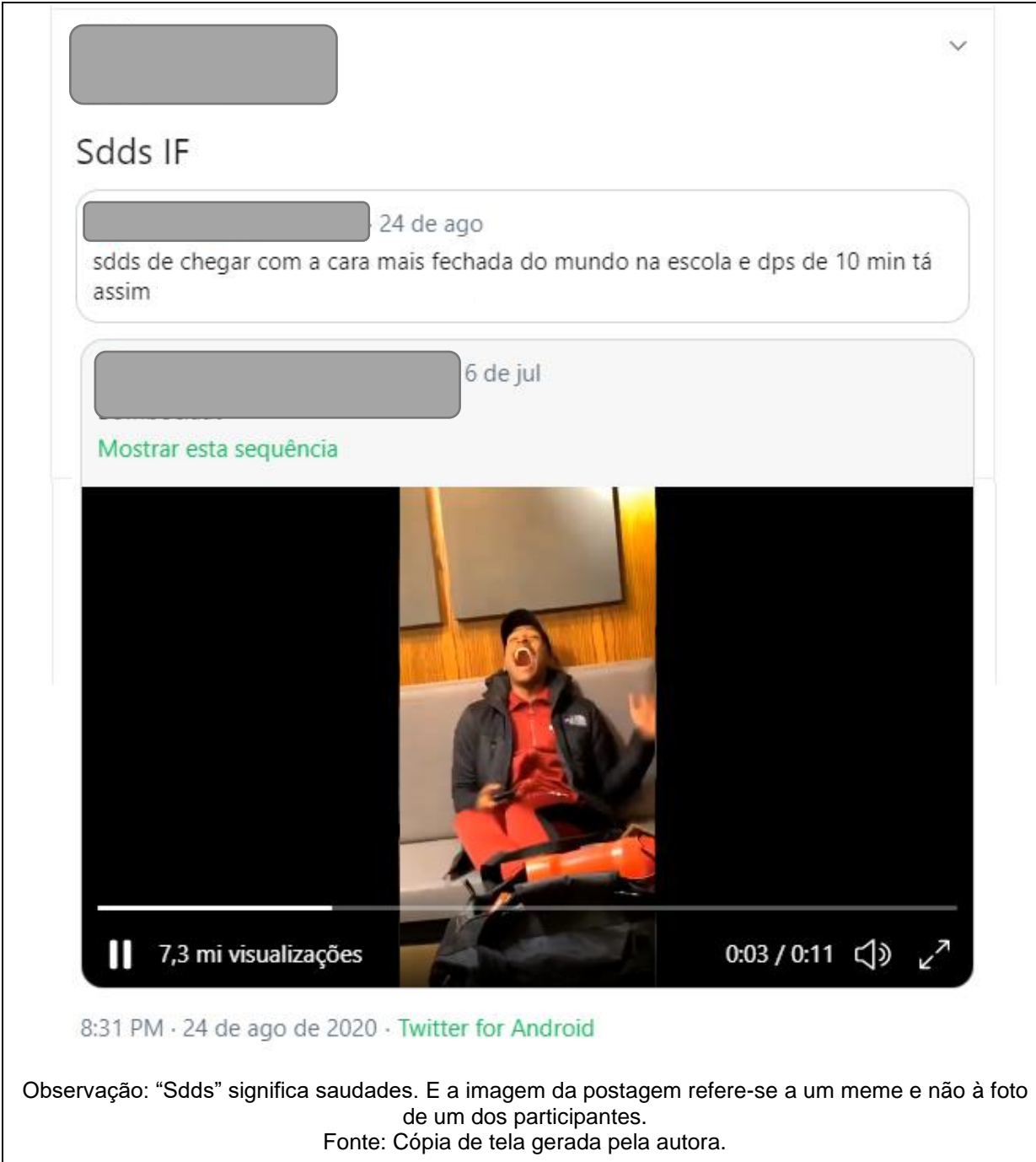


Figura 18 – Tweet Miguel e Fabrício 24/08/2020



Os comentários subsequentes na rede social não diferiram muito desses. Ao contrário, reforçaram o pessimismo, ecoaram reclamações e desabafos sobre as dificuldades iniciais, sobre como se esqueceram de muitos conteúdos das disciplinas e de como precisariam retomar conceitos básicos etc. Embora muitas postagens sejam marcadas por uma percepção mais negativa, característica da própria rede social Twitter, conhecida pelo mote da reclamação, alguns/algumas recordavam com saudosismo o tempo das aulas na modalidade presencial.

Figura 19 – Tweet Heitor 24/08/2020



Sdds IF

24 de ago

sdds de chegar com a cara mais fechada do mundo na escola e dps de 10 min tá assim

6 de jul

[Mostrar esta sequência](#)

7,3 mi visualizações

0:03 / 0:11

8:31 PM · 24 de ago de 2020 · [Twitter for Android](#)

Observação: “Sdds” significa saudades. E a imagem da postagem refere-se a um meme e não à foto de um dos participantes.
Fonte: Cópia de tela gerada pela autora.

Essas publicações são mostras dos conteúdos compartilhados na rede, da forma como eles/as se expressam e como o tema da escola está presente. Num intervalo de quatro meses, o grupo de 30 jovens estudantes fez centenas de postagens, entre as quais cataloguei 480 tweets diretamente relacionados com os contextos da escola, dos/as amigos/as de turma e das relações estabelecidas entre eles/as.

Com o intuito de organizar as informações para a análise, os tweets foram classificados por temas e reunidos em quatro grupos:

Grupo 01 – Tweets diretamente relacionados à experiência do Ensino Remoto Emergencial e às relações com a escola nesse período.

Lamento pela chegada da EaD;
 Sensação de estar perdido/a no ambiente *online*;
 Críticas às aulas;
 Reclamação sobre as atividades das disciplinas;
 Manifestação de expectativas negativas sobre o ERE;
 Desafios com as ferramentas *online* para produção das atividades;
 Reclamações sobre os/as professores/as;
 Reclamações acerca da sobrecarga de atividades;
 Dificuldades na comunicação com os/as docentes;
 Dificuldades de trabalhar em grupo à distância;
 Desejo de deixar a escola;
 Reclamações sobre a postura da escola;
 Reclamações sobre atividades expressas com palavras;
 Sensação de não estar aprendendo;
 Postagens sarcásticas sobre a experiência remota;
 Reclamações sobre lançamento das notas;
 Reclamações sobre as interações no grupo da sala;
 Gafes na experiência *online*;
 Procrastinação em relação às atividades no ERE;
 Postagem de atividades nas redes sociais (Tik Tok e Twitter);
 Reclamações sobre a plataforma;
 Desavença entre colegas;
 Reclamação sobre a falta de solidariedade de alguns/algumas colegas.

Nesse primeiro grupo de postagens, percebe-se como a dimensão escolar está no horizonte desses/as jovens. Se, por um lado, a escola parece ter sido “invadida” pela vida *online*, atropelando suas regras e liturgias, tomando a atenção dos/as estudantes; por outro, a escola também parece povoar a vida *online*, no caso desse grupo, sobrepondo-se a outras experiências, ganhando destaque, sendo tema revisitado constantemente. Como enfatizam Sousa e Leão (2016), há uma virtualização da turma escolar, numa espécie de transposição das relações estabelecidas pelo encontro na escola para o encontro no mundo *online*. Avançando nessa reflexão do “mundo *online* dentro da escola” e da “escola no mundo *online*”, parece-me que os/as sujeitos/as jovens se afastam da análise dicotômica que o mundo adulto atribui à vida “virtual/real” e são capazes abrigar, jogar e interagir de

maneira orgânica e de acordo com seus interesses, sem precisar escolher uma em detrimento da outra.

Ainda em relação ao primeiro grupo de postagens, chama atenção o pessimismo presente nos temas das postagens. Dentro das possíveis interpretações, poderíamos dizer que a conexão dos/as jovens estudantes com o mundo escolar está amparada na expectativa de viver múltiplas experiências, não só aquelas ligadas à instituição-escola em si. Além das relações de aprendizagem, das dimensões que perpassam o ser aluno/a, os/as jovens anseiam pelo encontro com os/as pares, pelos momentos de sociabilidade, de diversão, de ser jovem além do papel de estudante. Na ausência dessas últimas dimensões, o que resta parece não ser suficiente, gerando o grau de insatisfação expresso nas postagens e/ou intolerância com os aspectos considerados demasiadamente “escolares”.

Grupo 02 – Tweets relacionados à sociabilidade e apoio entre os/as amigos/as da escola

Auxílio mútuo entre os/as colegas;
Pistas sobre os mecanismos de “cola” nas avaliações *online*;
“Dicas” para trolar a plataforma;
Repostagens de amigos/as, acrescidas de elogios;
Pedido de ajuda público aos/às colegas;
Comentários sobre suas personalidades;
Jogos *online* entre colegas de turma;
Postagens exaltando os/as amigos/as;
Comentários sobre aparência;
Combinados para fazer prova em grupo.

Nesse grupo de postagens, observa-se uma movimentação conhecida das relações que esses/as jovens estabelecem dentro da escola, numa comunidade de interesses, afinidades, troca de recursos e associação. Através de uma rede integrada, eles e elas se afirmam e encontram maneiras coletivas de lidar com os desafios postos.

Grupo 03 – Tweets relacionados à questões da saúde

Cansaço com o retorno das atividades;
Falta de tempo;
Distração/competição entre as atividades escolares e as coisas de casa;
Impactos na saúde mental;
Impactos na saúde como um todo;
Ansiedade em relação às notas;
Desânimo para realizar as atividades;

Sensação de sufocamento por estar “preso/a” em casa;
Sensação de mal-estar;
Estresse por causa da escola;
Dificuldades de convívio no ambiente familiar.

No terceiro grupo de postagens, observei os impactos da experiência escolar no contexto remoto quanto à saúde dos/as jovens. A pandemia de covid-19 veio acompanhada de medos e incertezas, de novidades nefastas, de surpresas negativas, que se renovavam quase diariamente e esse terror estava estampado nos jornais, nas notícias da TV, nos comentários das redes sociais etc. Mas a pandemia não trouxe apenas novidades, ela agravou medos antigos:

A economia foi drasticamente abalada. O empobrecimento radicalizado. O desemprego galopou em disparada. Os apavorantes números de contaminadas/os e mortas/os inundavam nossos pensamentos. Aos poucos foram deixando de ser números e transformaram-se em nomes conhecidos e alguns deles muito amados (SALES e EVANGELISTA, 2020, p. 858).

Esse quadro estarrecedor, sem dúvidas, repercutiu em nosso cotidiano, nos exigindo, tensionando e esgotando. Como frisei, isso não significa que os apontamentos dos/as jovens sobre seu estado de saúde não tivessem antecedentes na chamada “normalidade” anterior à pandemia. Na verdade, alguns depoimentos dos/as jovens até realçam o cansaço e o peso que marcavam a rotina da escola presencial. Mas é evidente que o mal-estar se agravou e transbordou para as redes sociais na forma de expressões como a postagem a seguir:

Figura 20 – Tweet Fabiana 16/11/2020



Figura 21 – Tweet Adriana 11/11/2020



Parece que as redes funcionam como uma espécie de válvula de escape, por meio da qual eles/as partilham e ao mesmo tempo denunciam situações incômodas. Muitas vezes, pude observar, encontram acolhimento nos/as colegas que comentam nas postagens, que partilham de sentimentos semelhantes e dão vazão ao que estão vivendo.

Grupo 04 – Tweets de natureza mais otimista e acolhedora

Recordações de atividades no presencial;
 Comentários gerais sobre os/as professores/as, “elogios”;
 Comparação entre presencial e as atividades virtuais;
 Saudades do presencial e das vivências de sociabilidade;
 Solidariedade às condições precárias de trabalho de alguns/algumas professores/as;
 Manifestação do desejo de retorno às aulas presenciais;
 Sonhos sobre a escola.

No quarto agrupamento, vemos que também há espaço para partilhas mais otimistas, que versam sobre bons momentos vividos, que reconhecem os esforços, que se solidarizam com situações precárias. Essas postagens nos lembram que os/as jovens não são uma coisa só. Eles/as criticam, se afastam, mantêm um distanciamento subjetivo, mas ao mesmo tempo acolhem, retornam, se relacionam, se integram. Pensando nas pistas sobre as repercussões da nova experiência por eles/as vivenciadas, podemos inferir que, mesmo diante das adversidades, esses/as jovens se empenham em ressignificar as situações e se adaptar ao contexto.

Figura 22 – Retweet Heloísa 30/08/2020



Nesse registro, Heloísa parece pleitear o controle dos tempos e espaços que ela perdeu com o ensino remoto. Ou seja, no ensino presencial há várias dinâmicas que complexificam a organização escolar. Os/as estudantes se apropriam do tempo e dos espaços criando outras dinâmicas, produzindo interações, com criatividade e improvisações. Por terem tal domínio, jogam com os tempos e criam brechas para investirem em seus interesses (“fazer nada”, conversar e “ser feliz só de existir”).

De maneira geral, as postagens dos/as jovens na rede social Twitter parecem registrar as impressões que eles/as foram tendo em relação à nova experiência que estavam vivendo. O fato de que eles/as “vivem falando da escola” me faz pensar que a escola é, de certa maneira, a vida deles/as. Não a única dimensão da vida. Mas, considerando tudo que observei, noto pistas suficientes para defender que a escola constitui uma dimensão central para a maior parte deles/as.

A seguir, apresento dados coletados via questionário, cuja intenção era buscar informações sobre as condições em que as experiências pandêmicas foram vividas.

Na primeira pergunta do questionário, quis rastrear elementos da experiência escolar no contexto da casa e os modos como os/as jovens e suas famílias conseguiram se organizar. Vale lembrar que à medida que os/as jovens iniciam suas trajetórias como estudante do IF, há uma tendência da família a “aliviar” as

responsabilidades na organização da casa, no cuidado com os/as irmãos/as etc., já que eles/as estudam durante todo o dia e ainda precisam realizar várias atividades da escola mesmo fora dela. Minha intenção era saber como ficou essa situação durante o ensino remoto.

Gráfico 12 - Você teve aumento de responsabilidades durante o ERE?



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Com o retorno à casa, percebe-se que, mesmo estudando em período integral, já que a organização curricular foi apenas flexibilizada, esses/as jovens vão combinando a rotina escolar a mais e/ou novas atividades domésticas. Ao mesmo tempo, metade deles/as teve um aumento médio ou alto no volume de responsabilidades dentro de casa, como é possível observar na fala de dois respondentes do questionário:

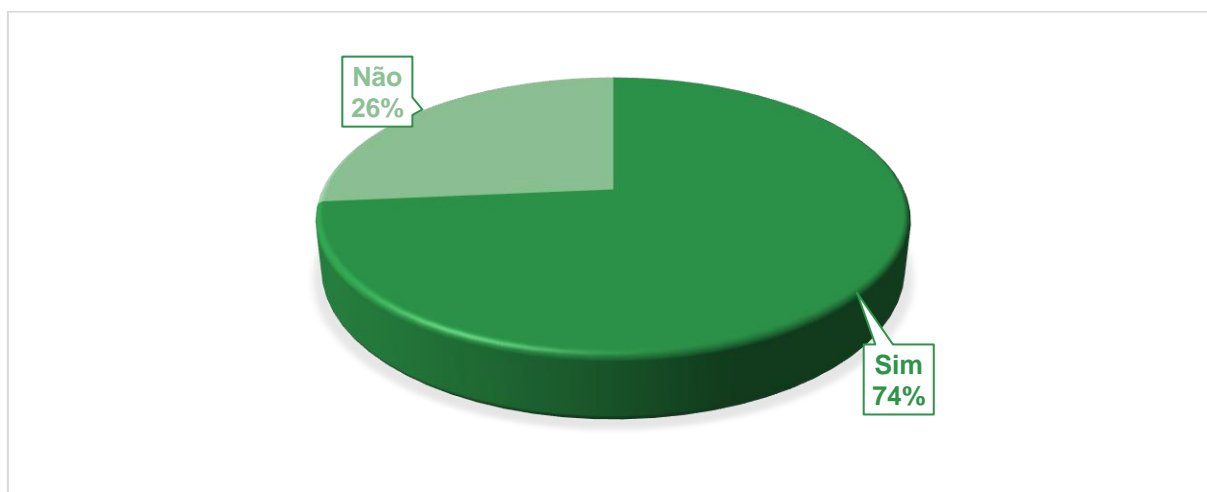
As responsabilidades ficaram 10 vezes maiores pelo fato de ajudar o meu pai no trabalho de segunda a sexta, estou dedicando meu final de semana exclusivamente para o IFMG o que é um período muito curto para todas as demandas. Mesmo assim, não estou deixando de tentar e correr atrás (Resposta Vanessa).

Em diversos dias, precisava ajudar meus pais no trabalho em horários imprevisíveis [das 9h às 17h, podia ser chamado a qualquer hora para ir lá ajudar] (Resposta Carlos).

Esses depoimentos trazem um dado novo. O fato de estudar em casa não apenas mistura os tempos de atividades domésticas e escolares, às vezes ampliando aquelas, como também permite que os/as filhos/as se envolvam no trabalho dos pais. A pandemia afetou também o mundo do trabalho, com muitas atividades sendo desenvolvidas no formato *home office*. Além disso, com a ampliação do trabalho por conta própria no setor de serviços, as fronteiras entre o ambiente doméstico e profissional tenderam a se diluir. Embora a pesquisa não disponha de dados suficientes que nos permitam compreender as referências que Vanessa e Carlos fazem a “ajudar os pais no trabalho”, podemos inferir que alguns/algumas jovens tiveram novas demandas quanto a esse aspecto, o que sem dúvida interferiu em sua relação com a escola.

Ainda pensando na condição de estudos desses/as jovens, busquei conhecer a organização de suas rotinas, especialmente porque a maior parte deles/as cursava em média 17 disciplinas e no ambiente residencial eles/as não contariam com o auxílio do ritmo dos tempos escolares.

Gráfico 13 - Você conseguiu estabelecer uma rotina para realização do ERE?



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Grande parte dos/as estudantes disse que conseguiu estabelecer uma rotina para estudar. Entre aqueles/as que não conseguiram criar tal rotina (menos de 1/3) os motivos⁴⁵ giraram em torno de falta de motivação, cansaço, desequilíbrio no tempo gasto com as atividades, além dos fatores apontados acima, como jovens que aumentaram as responsabilidades domésticas. Abaixo, Helena chama atenção para

⁴⁵ É possível visualizar as respostas dos/as jovens no Apêndice VII, Tabela 10.

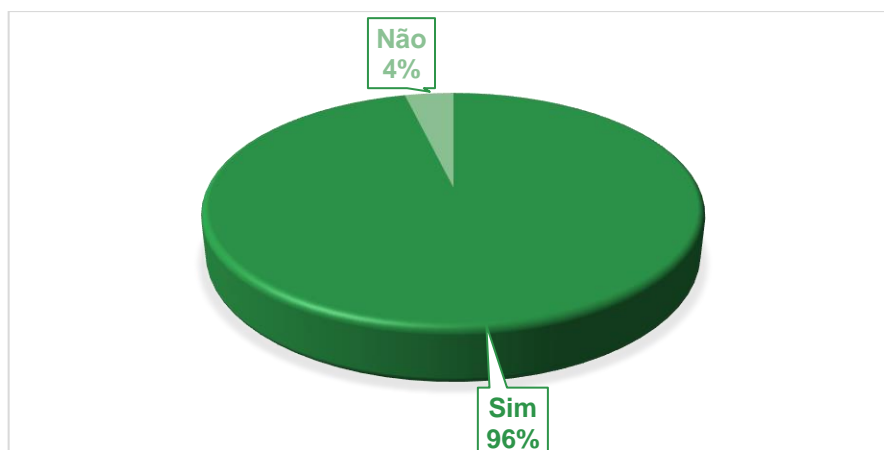
as distrações do ambiente de casa e Fabiana conta que o alto número de atividades dificultava essa organização.

Em casa a mente se mantém ocupada com diversas outras preocupações e a quarentena trouxe mais situações como crise de ansiedade e outros problemas, o que dificulta dormir bem à noite e estabelecer uma rotina de qualquer tipo (Resposta Helena).

Acho que o principal motivo foi o grande número de atividades. Senti que o volume de atividades foi tão grande que não consegui estabelecer nenhuma rotina, apenas corri contra o tempo para conseguir entregar todas, sem ao menos ter condição de pensar na qualidade do material que eu estava entregando, pois se fizesse isso não conseguiria dar conta de tudo (Resposta Fabiana).

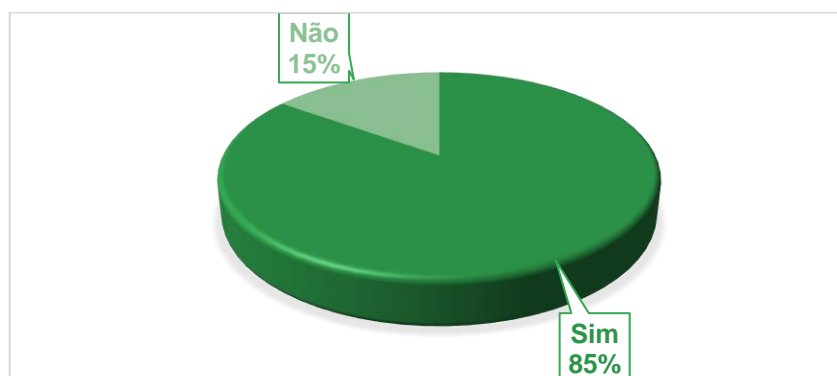
Essa sensação de “correr contra o tempo” parece ser comum entre os/as estudantes. Pensemos que embora a escola de tempo integral, no modelo presencial, compreendesse um grande número de disciplinas e atividades que comprometiam várias horas do seu dia, ela também era um “refúgio” em relação à experiência sociotemporal das sociedades contemporâneas. A diversidade de tempos e espaços nos impele, hoje, a vivermos a vida em ritmos cada vez mais acelerados. Na escola, apesar da suposta organização rígida e controlada da rotina, os/as jovens criam estratégias que combinam tempos “produtivos” e “improdutivos”.

Já em relação ao apoio das famílias, percebi que, como caracterizado em outros momentos dessa investigação, elas seguem apoiando e sendo suporte para a maioria dos/as estudantes. Em números absolutos, apenas dois dos/as 53 jovens responderam que não tiveram esse apoio.

Gráfico 14 - Sua família te apoiou para a realização do ERE?

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Em relação à estrutura física, relativa a um espaço apropriado para os estudos, a maior parte dos/as jovens respondeu que contava com esse conforto.

Gráfico 15 - Você tinha um espaço adequado para realização do ERE?

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

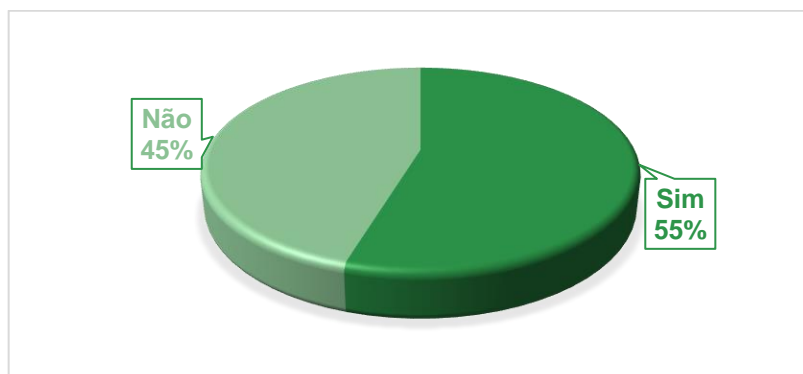
Vale destacar que essa configuração é bastante diferente do contexto das demais escolas públicas no Brasil. De acordo com pesquisa⁴⁶ realizada pela Unesco, em parceria com o Conselho Nacional da Juventude e parceiros (2021), com jovens de todo o país, 32% dos/as alunos/as do país não têm um ambiente adequado para estudar.

Já em relação à aprendizagem, quase metade diz que, de maneira geral, não aprendeu. Esses dados se articulam ao depoimento da Leandra, que em muitas

⁴⁶ Pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus. Mais informações e relatório da pesquisa disponíveis em <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>.

situações observava que fazia atividades, ganhava pontos, mas não estava segura de que estava aprendendo.

Gráfico 16 - De maneira geral, você conseguiu aprender?



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Para finalizar, destaco algumas falas⁴⁷ sobre os principais pontos negativos e positivos da experiência no Ensino Remoto Emergencial e, por fim, sobre o que mais eles/as sentem falta do ensino presencial.

Entre os principais pontos negativos do ERE, sem dúvidas, o que mais incomodou os/as jovens estudantes foi a queda da interação entre docentes e discentes, mas, além disso, também citaram o excesso de atividades, a sensação de pouco aprendizado, a distância dos/as amigos/as, entre outros:

Não ter o acompanhamento constante dos professores durante o desenvolvimento de trabalhos e projetos (Resposta Kelly).

Falta de contato com alguns professores, pouco prazo para a entrega de algumas atividades e atividades muito complexas para serem feitas fora da escola por causa da falta de materiais adequados (Resposta Davi).

O maior ponto negativo era a distância entre os amigos e quando a internet caía eu não conseguia fazer nada (Resposta Benício).

Já entre os pontos positivos, eles/as destacaram a possibilidade de passar mais tempo com a família, de ter mais flexibilidade quanto ao tempo e às atividades, tempo para se dedicar a outros interesses, entre outros.

⁴⁷ As respostas completas estão disponíveis no Apêndice VII – Tabelas 11, 12 e 13.

Eu pude ficar mais com minha família, antes eu passava a maior parte do tempo na escola, quando chegava em casa, à tarde, precisava estudar, então no geral eu não tinha muito tempo pra passar com minha mãe e eu sentia muita falta dela. Com o ERE, eu tenho um domínio maior de como eu vou organizar o meu tempo, já que eu escolho o horário em que eu faço as provas, em que vou aprender sobre determinada matéria etc. (Resposta Maethê).

Não ter que enfrentar trânsito todos os dias, facilitando criar uma rotina, pois o tempo perdido era menor e possibilitou tempo maior para estudo e recreação (Resposta Luan).

Aumento de autonomia e autodisciplina, flexibilidade nos horários, divisão das matérias em blocos, tempo prolongado dedicado ao cronograma de estudos (Resposta Raissa).

Por fim, entre os pontos mais destacados em relação à falta da experiência presencial, relataram:

De ter contato com outras pessoas, com certeza. Mas também da didática... Presencialmente é mais fácil de aprender e de tirar as dúvidas (Resposta Manuela).

Tudo. As dúvidas, interação, motivação!!! Tudo, tudo, tudo (Resposta Yasmin).

Rotina mais elaborada e o convívio social (Resposta Theo).

Dos amigos e do calor da presença da sala de aula (Resposta Luan).

Tudo, literalmente tudo (Resposta Lorenzo).

As respostas sobre a “falta” da escola presencial podem revelar a importância dos elementos de sua “presença” na vida desses/as sujeitos/as. A presença do encontro com os/as amigos/as, com os/as docentes, com os aprendizados dialógicos. A existência de uma rotina que organiza e orienta. A presença do calor e do contato. A presença de “tudo” que a escola pode ofertar. É claro que a situação em que os/as jovens se encontravam no momento em que responderam ao questionário (depois de mais de um ano sem frequentar o espaço escolar) pode acionar alguma idealização sobre a escola. Porém, chama minha atenção o seguinte ponto: por tudo que foi dito

até aqui, com base na teoria de Dubet (1994), sabe-se que não podemos enxergar a escola como única instituição socializadora e sim como uma das instâncias que contribuem para o processo de socialização.

Ainda assim, percebi que para os/as sujeitos/as investigados/as a escola assume um lugar de centralidade em sua socialização, uma vez que é espaço onde as experiências sociais significativas estão acontecendo. A escola é, sim, uma instituição onde competências estão sendo desenvolvidas, mas também é dentro dela que há o encontro do indivíduo com os/as outros/as, a localização dos/as pares, a associação a grupos, a identificação com alguns coletivos e a resistência a outros, conflitos e tensões que nascem nas relações cotidianas etc.

Perguntei-me: quais foram as repercussões, as implicações da privação dos processos de integração na vida dos/as jovens isolados/as durante a pandemia? Como se deram os processos de identificação? Como esses/as jovens produziram as lógicas de si e dos/as outros/as?

A escola abriga o encontro com diversos grupos; e entre suas funções está a de acolher e mediar esse encontro. Na ausência da escola, essa experiência tende a ser mais difícil de acontecer e, com o isolamento social exigido pela pandemia, houve um fortalecimento de “bolhas” nas quais a interação se dava apenas com pessoas/grupos de estreita identificação.

Nesse sentido, pode-se considerar que os dados reunidos aqui contribuem para a percepção de que as instituições escolares, mesmo com suas lacunas e dificuldades em uma sociedade com profundas transformações e desigualdades, ainda são um dos *espaços fundantes da condição juvenil*. Para elas, ocorrem diariamente milhões de jovens e adolescentes que aprendem valores e saberes, mas também interagem e (re)produzem modos de ser, refletem sobre suas experiências cotidianas e trocam conhecimentos e afetos. Na diversidade dessas experiências cotidianas, eles/as combinam lógicas diversas de ação, ora tecendo relações mais instrumentais com a escola, ora produzindo nela formas de subjetivação e insurgências em que se afirmam como sujeitos/as. Nesse jogo, produzem suas identidades, desconstruindo narrativas que os/as nomeiam como passivos/as (MELUCCI, 2004). Nessa direção, *a escola faz juventudes* (DAYRELL, 2007), mas as juventudes fazem também as escolas e se fazem nelas.

7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esta pesquisa buscando compreender como jovens estudantes do Ensino Médio Integrado experimentam essa fase do ensino, ao mesmo tempo em que vivenciam sua condição juvenil. Para isso, procurei o olhar que os/as próprios/as sujeitos/as lançavam sobre essas experiências. Ao final dessa investigação, que por ora precisa de um ponto final, avalio que esse estudo fornece alguns elementos para responder às questões propostas, nos permitindo conhecer um pouco mais a condição juvenil desses/as jovens e sua relação com a escola.

Embora não se possa universalizar os achados da pesquisa, tendo em vista que sua empiria está restrita a tempo e espaço específicos, o IFMG mostrou-se como rico território investigativo, repleto de aspectos que nos convidam a pensar em outros formatos de escola pública. Pude ver e compreender a vida produzida naquele espaço e fazer apontamentos sobre os desafios, tensões e possibilidades que permeiam as instituições escolares nas sociedades contemporâneas, em especial no *campus* Santa Luzia.

Essa pesquisa se junta a outras e contribui para uma maior compreensão sobre o Ensino Médio Integrado no Brasil e vai ao encontro dos/as sujeitos/as que constroem, que compõem e que ressignificam essa modalidade da educação básica. Nesse sentido, ela amplia o conjunto de estudos sobre as relações entre os/as jovens e a escola, abordando jovens com maior adesão ao sistema escolar, sem desconsiderar sua pluralidade. A partir de depoimentos e outros elementos, buscou-se compreender a positividade da experiência deles/as na instituição escolar sem reduzi-la a uma mera atitude de conformação às regras sociais e ao papel de alunos/as. Assim, abordagem aqui adotada quis deixar que as tensões e contradições ali presentes se revelassem nos meandros dos dados colhidos nas observações do cotidiano escolar e nos discursos juvenis. Esse olhar permitiu que se questionasse os discursos sobre a “crise da escola” e se criticasse a ideia de “jovens contra a escola”, sem, no entanto, romantizar tais relações, que se mostraram tramas complexas e plurais dependendo da intersecção de diferentes pertencimentos, identidades e condições socioculturais presentes nas trajetórias juvenis.

Ademais, tive a chance de conhecer melhor o perfil dos/as jovens do Ensino Médio Integrado no contexto investigado, desde a construção do projeto de entrada na instituição ao alto investimento familiar nesse planejamento. As configurações

familiares (famílias menores, pais em geral com educação básica completa, com acompanhamento diário da vida escolar etc.) parecem ter favorecido a adesão desses/as jovens à vida escolar. Também fazem parte desse perfil algumas características, como o acesso à internet e a equipamentos que lhes permitem buscar informações e usufruir da comunicação com certa facilidade.

As trajetórias escolares se deram predominantemente em escolas públicas, o que também contribui para desfazer a ideia de uma culpabilização das escolas públicas e, conseqüentemente, seus atores – profissionais, famílias e estudantes – pela “baixa qualidade” da educação brasileira. Parece muito evidente que, quando há investimentos em condições adequadas e possibilidades de construção de projetos educativos com algum grau de autonomia, as oportunidades de garantia do direito à educação são ampliadas.

Não se quer com isso desconsiderar os limites e problemas do contexto estudado. Como em qualquer instituição, confluam para ela diferentes concepções educativas, modos de conceber as práticas pedagógicas e representações e expectativas com relação aos/às jovens. Nem sempre há condições de que tal multiplicidade possa ser objeto de reflexão e de construção coletiva de pedagogias que envolvam negociações em torno da vida escolar.

Os dados produzidos também me permitem dizer que a experiência de ser estudantes do Ensino Médio Integrado não se restringe às atividades e planejamentos escolares. Ao contrário, parte da riqueza dessa experiência reside no convívio interpessoal, na presença do corpo na escola, nas experiências diárias de partilha de espaço, de momentos de descontração, na intimidade de atividades cotidianas, como almoçar juntos, escovar os dentes, dormir etc.

Como toda investigação científica, esse estudo apresenta suas limitações. O fato de se tratar de um estudo que circunscreve um recorte da realidade, não é possível abarcar questões mais gerais de forma categórica. Certamente, as experiências escolares variarão de acordo com o contexto social, o perfil dos/as sujeitos/as presentes no cotidiano e da própria história e cultura da instituição.

Avalio como positiva e suficiente a escolha pelos instrumentos de coleta de dados e a triangulação de informações possibilitada. Porém, reconheço que outros instrumentos, como entrevistas coletivas ou grupos focais, por exemplo, poderiam fornecer outros pontos de vista sobre essa experiência, contribuindo para um refinamento maior das análises.

Deve-se considerar também o impacto da pandemia de covid-19 na realização dessa investigação, que impôs novos rumos metodológicos e analíticos, mas que, em linhas gerais, foram contornados e permitiram uma visão em perspectiva sobre a escola e as experiências na ausência de suas atividades presenciais.

Diante desse contexto, ficam abertas as oportunidades de investigações que incidam sobre a temática, trazendo outros pontos de vista, outros/as sujeitos/as e outras articulações teórico-metodológicas. Outras questões emergiram na pesquisa, porém não tive condições de abordá-las, considerando o enfoque desse estudo e as estratégias metodológicas adotadas. Entre elas tais questões, pode-se citar a necessidade de compreendermos as experiências e motivações que levam estudantes do Ensino Médio Integrado a deixarem a escola antes da conclusão da formação. Também podemos citar a demanda por compreender as experiências escolares de jovens com necessidades específicas, que estão presentes nos institutos e que produzem outras vivências e trajetórias nesse espaço. Outras dimensões importantes nas relações sociais, como as de gênero, raça e classe social precisam ser zeladas, já que através de cada uma delas é possível identificar outras experiências, outras tensões.

Fica a expectativa de que o estudo contribua para as reflexões no campo da Sociologia da Juventude e das relações entre os/as jovens e a escola. Posso dizer que esse trabalho reforça a potencialidade de se recorrer à Sociologia da Experiência para compreender melhor os/as sujeitos/as na relação com o espaço escolar. Trata-se de valorizar o conhecimento que os atores que participam da escola produzem a seu respeito, compreendendo o jogo entre adesões e distanciamentos em relação às escolas e suas dinâmicas institucionais e culturais. A contribuição do diálogo entre teoria e empiria me trouxe a compreensão de que os/as jovens não são redutíveis aos seus papéis sociais. Ainda que vivam em uma sociedade “operada” por sistemas e que os atores, de alguma forma, precisem exercer seus papéis, os/as jovens encontram saída para se produzirem além das instituições.

Uma segunda conclusão a que pude chegar é: mesmo que os/as jovens investigados/as experimentem um ambiente escolar extremamente adverso, repleto de desafios não escolhidos por eles/as, a maior parte permanece em seus processos de escolarização. E como se mantêm? Por meio de lógicas próprias da ação, em um jogo de combinações que os/as permitem articular desejos, projetos, oportunidades,

resistências, obrigações e expectativas, enquanto se constituem como jovens, como pessoa, como gente.

Como nos inspira Paulo Freire (1996), em um exercício criativo, esses/as jovens não sucumbem a um mundo predeterminado, preestabelecido. Ao contrário, como gente, na história em que se fazem com os/as outros/as e de cuja feitura tomam parte, veem nas suas experiências tempos de possibilidades e não de determinismos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.) *Retratos da juventude brasileira*. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 149-174.

ABRANTES, Pedro. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

ANDRADE, Andréa de Faria Barros. *Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia: uma análise de sua institucionalidade*. 2014. 209 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ARENHART, D. O que move a ação dos indivíduos? Um diálogo com Pierre Bourdieu e François Dubet. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 16, n. 33, p. 335-348, 2014.

ASSIS, Dayane N. Conceição de. *Interseccionalidades*. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Arte e Ciências; Superintendência de Educação à Distância, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/554207/2/eBook%20-%20Interseccionalidades.pdf>

BENEVIDES, Alesandra de Araújo e SOARES, Ricardo Brito. Diferencial de desempenho de alunos das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará. *Nova Economia [online]*. 2020, v. 30, n. 1 [Acesso 07 janeiro de 2022], pp. 317-343. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-6351/3929>>. Epub 10 Jun 2020. ISSN 1980-5381. <https://doi.org/10.1590/0103-6351/3929>.

BRASIL. Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências, Brasília, DF, dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº LEI Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, Brasília, DF, ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Brasília, DF, fev. 2017.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2004. 250 p.

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, Out. 2007.

DAYRELL, Juarez T.; REIS, J. Juventude e escola: reflexões sobre o ensino da Sociologia no Ensino Médio. In: PLANCHEREL, A.; OLIVEIRA, E. (Org.). *Leituras sobre sociologia no Ensino Médio*. Maceió: UFAL, 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcísio e ALVES, Maria Zenaide. Transnacionalismo, juventude rural e a busca de reconhecimento. *Educação e Pesquisa* [online]. 2015, v. 41, n. spe [Acessado 15 Janeiro 2022], pp. 1455-1471. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143396>>. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143396>.

DAYRELL, Juarez Tarcísio e PAULA, Simone Grace de. Situação juvenil e formação de professores: Diálogo possível?. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 33–53, 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/29>. Acesso em: 17 maio. 2021.

DUBET, François. *La experiencia sociológica*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2011.

DUBET, François. Entrevista a François Dubet. Youtube – Canal Untref (Universidade Nacional de Tres de Febrero), 27 set. 2012. Disponível em <<https://youtu.be/PfpgxIYKFDE>>. (Acesso em 01/11/2018)

DUBET, François. *A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização*. Contemporaneidade e Educação, ano 3, vol.3, 1998, p.27-33.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, F. MARTUCELLI, D. *En la escuela: sociologia de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.

FERREIRA, Vítor Sérgio. *Pesquisar jovens: caminhos e desafios metodológicos*. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2017.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA MEDIDA PROVISÓRIA N o 746/2016: ESTADO, CURRÍCULO E DISPUTAS POR HEGEMONIA. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio (organizador). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o Ensino Médio Integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. *Hist. cienc. saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 15, supl. p. 117-132, 2008.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4ª ed. Porto Alegre Artmed, 2005.

HONNETH, Axel. *A luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS; INSTITUTO PÓLIS. *Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas*. Rio de Janeiro: IBASE, 2005. 103P. (Relatório Final de pesquisa).

IFC – Instituto Federal Catarinense. *Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões*. Blumenau: Editora IFC, 2017.

JARDIM, Fabiana Augusta Alves. *Sociologia da Experiência Escolar: História, Atores, Imaginários*. São Paulo: RedeFor, 2012.

KAIUCA, Míriam Abduche. Com um lápis e um papel... cria-se um novo texto: as representações de práticas democráticas nos colégios de aplicação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 1013-1044, Dec. 2004.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos – disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, Janeiro/Abril, 2002.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. O QUE OS JOVENS PODEM ESPERAR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO?. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 34, e177494, 2018 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100126&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 de Abr. 2021.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira, DAYRELL, Juarez Tarcísio e REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio. *Cadernos CEDES [online]*. 2011, v. 31, n. 84 [Acesso: 28 de janeiro de 2022], pp. 253-273. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000200006>>. Epub 18 Out 2011. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000200006>.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira; SOUSA, Cirlene Cristina de. Ser jovem e ser aluno: Entre a escola e o facebook. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 279-302, jan./mar. 2016.

LECCARDI, Carmen. (2005). *Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo*. *Tempo Social*, 17(2), 35-57. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200003>

MARTINS, Francisco André Silva. “*Vivendo e aprendendo a jogar*”: dimensões formativas de experiências participativas de ação coletiva e militância de jovens em uma ocupação urbana em Belo Horizonte. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. Tese.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 287-298, maio/ago. 2004.

MARTUCCELLI, Danilo. *Lecciones de Sociologia del individuo*. 2006. Disponível em: <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/52674>, Acesso em: 13 jan. 2022.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2004.

MELUCCI, Alberto. “Juventude, tempo e movimentos sociais.” In: *Revista Brasileira de Educação - ANPED – Juventude e Contemporaneidade*. n. 5 e 6, 1997, pp. 5-14.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo e LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]*. 2015, v. 23, n. 89 [Acessado 06 janeiro de 2022], pp. 821-842. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400002>>. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400002>.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017.

MOURA, Dante Henrique & LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do Ensino Médio Regressão de direitos sociais. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan/jun. 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social / interrogações sociológicas. *Separata de: Análise Social*, Lisboa, v. XL, n. 176, p. 563-578, 3º trimestre de 2005.

NONATO, Symaira Poliana. *JOVENS [EM]CENA NO PALCO DA VIDA: percursos de individuação no entrecruzamento do mundo do trabalho com os processos de escolarização*. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. Tese.

MELUCCI, Alberto. *O Jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PAIS, José Machado. *Ganchos Tachos e Biscates: Jovens, trabalho e futuro*. Enciclopédia Moderna Sociológica. Âmbar, 2001.

PAPPÁMIKAIL, Lia; VIEIRA, Maria Manuel. A (in)disponibilidade dos sujeitos como objeto de estudo: reflexões a partir de duas pesquisas com adolescentes. In: FERREIRA, Vítor Sérgio. *Pesquisar jovens: caminhos e desafios metodológicos*. Lisboa : ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2017.

PELLIZZER, Camila Siqueira Rodrigues. *Tempos de diálogo: o olhar dos jovens sobre suas experiências no Ensino Médio Integrado do IFRS. Caxias do Sul. Universidade de Caxias do Sul, 2016. Dissertação.*

PERALVA, Angelina T. O jovem como modelo cultural. In: *Revista Brasileira de Educação- ANPED – Juventude e Contemporaneidade*. n. 5 e 6, 1997, pp. 15-24.

PINTO, Lucas de Matos Sardinha. Do papel social à individuação: as sociologias do indivíduo e suas implicações para a pesquisa educacional. In: *X Encontro Nacional de Educação X Encontro Nacional de Educação e I Seminário de Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação*, Curitiba, 2011.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. *Revista Exitus*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020138, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1543. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1543>. Acesso em: 14 abr. 2021.

PIRES, Anselmo Paulo. *As possibilidades e os limites da modalidade de concomitância externa da educação profissional na perspectiva da inclusão de jovens trabalhadores*. Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica CEFET-MG, 2008.

SALES, Shirlei Rezende e EVANGELISTA, Gislene Rangel. Amor, Coragem! Dilemas e possibilidades na relação com estudantes em tempos de pandemia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 858-875, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

SANTOS, Claitonei de Siqueira. *Jovens do PROEJA de Urutaí: mediações entre a escola e o mundo do trabalho*. Dissertação Mestrado em Educação PUC-GO, 2011.

SANTOS, Maria Cecília Pereira dos. A experiência social e escolar dos jovens do Ensino Secundário: contributos de um estudo sociológico. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 511-526, Sept. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Mar. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio?. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]*. 2020, v. 28, n. 107, pp. 274-291 [Acesso em 21 de janeiro de 2022]. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701953>>. Epub 12 Set 2019. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701953>.

SILVA, Mônica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de. (org.) *Juventude e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

SIMÕES, José Alberto. Explorando terrenos digitais: metodologias de investigação qualitativa *online* e *offline* em práticas culturais e de participação juvenis. In: FERREIRA, Vítor Sérgio. *Pesquisar jovens: caminhos e desafios metodológicos*. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2017.

SPOSITO, Marília Pontes (coordenação). *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, volumes 1 – Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

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. *Revista Perspectiva*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, 2018.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

WALLAU, Raquel de. *Significados atribuídos pelos jovens estudantes ao Ensino Médio Integrado à educação profissional: um estudo de caso*. Santa Maria. Universidade Federal de Santa Maria, 2015. Dissertação.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 9, p. 174-214, Jan. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222003000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 Apr. 2021.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Alteridade na pesquisa em educação: por uma ética do desconforto. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 115-135, 2018.

ANEXOS

Anexo I – Horário de aulas

	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
1ºM 7:30 8:15	Língua Portuguesa I	Língua Espanhola I	Matemática I	Informática B102 - Informática I	Rodnei Matemática I
2ºM 8:15 9:00			Matemática I		História I
3ºM 9:30 10:15	Química I	Matemática I	Desenho Técnico B101 - Desenho 1	Língua Inglesa I	Literatura I
4ºM 10:15 11:00	Materiais de Construção	Desenho Técnico B101 - Desenho 1		Química I	
5ºM 11:00 11:45	Materiais de Construção				Filosofia I
1ºT 13:30 14:15	Biologia I	Educação Física I		Literatura I	
2ºT 14:15 15:00				Sociologia I	
3ºT 15:20 16:05	Física I	Artes I		Geografia I	
4ºT 16:05 16:50					

APÊNDICE

Apêndice I – Primeiro Questionário



QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL

1 – Dados pessoais

1.1 - Nome completo: _____

1.2 - Data de nascimento: ____/____/200__

1.3 - De acordo com as categorias de cor/raça do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), você se declara:

() Branco () Preto () Indígena
() Pardo () Amarelo

1.4 - Sexo:

() Feminino () Masculino

1.5 - Em qual município e bairro você reside?

Município: _____ Bairro: _____

1.6 - E-mail: _____

1.7 - Telefone(s): _____

2 – Contexto socioeconômico

2.1 - Dados responsável(is):

Responsável 1: Nome: _____ Grau de parentesco: _____ <input type="checkbox"/> Não estudou <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior	Responsável 2 (se tiver): Nome: _____ Grau de parentesco: _____ <input type="checkbox"/> Não estudou <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior
--	---

2.2 - Profissão do(s) responsável(is). [Caso não saiba a profissão, pode responder com o que responsável trabalha]

Responsável 1: _____

Responsável 2 (se tiver): _____

2.3 - Quantas pessoas moram em sua casa, contando com você? _____

2.4 - Quantas são maiores de idade? _____

2.5 - Quantas possuem alguma fonte de renda (salário, aposentadoria, pensão etc.)? _____

2.6 - Sobre equipamentos, você possui (pode marcar mais de uma alternativa):

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Computador de mesa (desktop) | <input type="checkbox"/> Celular |
| <input type="checkbox"/> Computador portátil (notebook / laptop) | <input type="checkbox"/> Não possui nenhum dos equipamentos listados |

2.7 - Como é seu acesso à internet em casa?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Não possui internet em casa | <input type="checkbox"/> Possui internet a rádio |
| <input type="checkbox"/> Utilizo o plano de dados do telefone celular | <input type="checkbox"/> Outros. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Possui internet a cabo | _____ |
| <input type="checkbox"/> Possui internet a satélite | _____ |

3 - Lazer

3.1 - Usa alguma rede social? Qual(is)?

3.2 - Qual(is) aplicativos mais utiliza em seu cotidiano?

3.3 - Participa de algum grupo/coletivo do IF? Se sim, qual(is)? [Exemplo: Grêmios, Despidos, Oásis, Clube de música, Esportes, Teatro etc.]

3.4 - Participa de algum grupo/coletivo fora do IF? Se sim, qual(is)? [Exemplo: Grupo na igreja, Banda, Movimento social etc.]

3.5 - Pratica alguma atividade física/lazer sistemática? (pelo menos uma vez por semana) Se sim, qual(is)?

3.6 - O que gosta de fazer quando tem algum tempo livre?

4 - Escolarização

4.1 - Tipo de instituição onde estudou a maior parte da trajetória escolar:

- Escola Pública
- Escola particular com bolsa
- Escola particular

4.2 - Já havia cursado o primeiro ano do ensino médio antes de entrar no IF?

Sim Não

4.3 - Fez algum curso preparatório para o processo seletivo do IF?

Sim Não

4.4 - Por que escolheu o IFMG?

4.5 - Qual o meio de transporte utiliza para se locomover até a escola?

Á pé Carro particular / Carona

Escolar Outro. Qual? _____

Transporte público _____

Aplicativo _____

4.6 - Quanto tempo gasta no deslocamento diário para o IF (somando ida e volta)?

4.7 - Sobre o almoço no período de aulas, na maior parte das vezes você:

Vai em casa para almoçar Compra o almoço fora e almoça dentro do IF

Traz marmita de casa e deixa na estufa Almoça em algum restaurante próximo ao IF

Traz marmita e esquenta no micro-ondas Outro. Qual? _____

Pede o almoço para ser entregue dentro do IF _____

4.8 - Você faz algum curso livre? Qual(is)? [Exemplo: informática, inglês etc.]

4.9 - O que mais tem gostado no IF?

4.10 - O que menos tem gostado no IF?

4.11 – Já possui alguma expectativa em relação ao seu futuro profissional? Qual(is)?

Muito obrigada por responder!

Apêndice II – Segundo Questionário

Questionário sobre o ERE e a disciplina

Aplicação: 29/03/2021 até 04/04/2021

Número de respondentes: 53 estudantes

1. Com a pandemia diversos processos sofreram alteração. Com o impedimento do ensino presencial foi preciso a utilização do Ensino Remoto Emergencial (ERE) para o desenvolvimento do processo escolar. Você teve aumento de responsabilidades durante o ERE?
2. Você ou algum familiar dentro da sua casa teve covid-19?
3. Nesse período da doença, sua ou do seu familiar, a sua rotina escolar sofreu alteração?
4. Você conseguiu estabelecer uma rotina para realização do ERE?
5. Quais foram os motivos por não ter conseguido uma rotina de estudos?
6. Sua família te apoiou para a realização dos ERE?
7. Você tinha um espaço adequado para realização do ERE?
8. De maneira geral você conseguiu aprender?
9. Descreva, de forma geral, quais foram os pontos positivos no ERE?
10. Descreva, de forma geral, quais foram os pontos negativos no ERE?
11. Você utilizou vídeo conferência com os colegas para realização de atividades?
12. Você participava dos encontros síncronos da 3ª Etapa?
13. Qual o motivo da não participação dos encontros síncronos?
14. Você assistia os encontros gravados disponibilizados?
15. De uma maneira geral, do que sente mais falta do ensino no formato presencial?

Apêndice III – Roteiro de Entrevista

Roteiro de entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

[O QUE OS/AS JOVENS VIVEM? COMO VIVEM? O QUE SE PASSA COM ELES/ELAS?]

1 – Dados pessoais e familiares

- 1.1 – Nome, idade
- 1.2 – Com quem vive
- 1.3 – Informações sobre os responsáveis
- 1.4 – Infância e contexto social

Esse bloco é mais para conferir as informações que já foram coletadas no questionário (rememorar dados dos questionários e informações do caderno de campo). Ficar atenta à condição social, local onde vive, onde cresceu (bairro, vizinhos etc.), história familiar.

2 – Trajetória escolar pregressa

- 2.1 – Escolas anteriores
- 2.2 – Escolha do IF
- 2.3 – Preparação para o processo seletivo

3 – Vida escolar no Instituto Federal

- 3.1 – O que faz? Por que faz? O que você pensa sobre essas atividades?
 - Cotidiano escolar/ rotina
 - Organização do tempo
 - Relação com os colegas e servidores da escola
- 3.2 – Qual sua opinião sobre o IF?
 - Condições, infraestrutura, aulas, disciplinas, professores, colegas, relações.
 - O que gosta no IF / O que não gosta

4 – Lazer

- 4.1 – Preferências no tempo livre (DENTRO DA ESCOLA E FORA DA ESCOLA)
- 4.2 – Participação em grupos (MOVIMENTOS)
- 4.3 – Namoro
- 4.4 – Trabalho (OBRIGAÇÕES)

Nesse bloco ficar atenta sobre qual o entendimento que eles/as têm sobre “tempo-livre”. Procurar perceber em que contexto as práticas de lazer se dão. Por exemplo, se gosta de ficar em casa é porque é mais caseiro ou porque não tem condições de fazer outra coisa que gostaria.

5 – Projeções para o futuro

- 5.1 – Formação profissional e escolar
- 5.2 – Sonhos

*Inserção posterior de: Uso do celular / Vivências religiosas.

Apêndice VI - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES

Título do Projeto: “Ser jovem no contexto do ensino médio integrado: experiências de jovens estudantes de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Metropolitana de Belo Horizonte”.

Pesquisadores Responsáveis: Geraldo Magela Pereira Leão e Helen Cristina do Carmo.

Telefone para contato: (31) 98721-3340

Email: gleao2001@gmail.com, helencdc@gmail.com

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Ser jovem no contexto do ensino médio integrado: experiências de jovens estudantes de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Metropolitana de Belo Horizonte”. Essa pesquisa pretende compreender como os(as) jovens estudantes de um Instituto Federal de Educação Tecnológica da RMBH vivenciam sua condição juvenil e dão sentidos às suas experiências no ensino médio integrado. Para participar deste estudo, o/a responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento.

Para a realização da pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Observação no ambiente escolar e registro das observações com anotações em um caderno de campo, além da aplicação de um questionário junto aos jovens estudantes e a realização de entrevistas com os(as) jovens. Você não terá nenhum custo com a pesquisa e não receberá remuneração por sua participação.

É importante lembrar que todos os dados coletados são confidenciais. Será resguardada a identificação de todos os(as) participantes da pesquisa. Os(as) pesquisadores(as) irão tratar a identidade dos sujeitos pesquisados com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma o(a) participante será identificado(a) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo.

Levando em conta o caráter investigativo da pesquisa, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante é mínimo, tais como o sentimento de constrangimento ou desconforto diante de alguma pergunta ou conversa. Caso ocorra, procuraremos minimizá-los a partir da interrupção da atividade, ou qualquer procedimento que o(a) participante julgar necessário. A pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética, pautada pela legislação que trata dos direitos e deveres específicos dos registros, bem como de sua divulgação. E, independente das opiniões ou posicionamentos do(a) participante, todos os cuidados serão tomados com bastante seriedade. Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Sua contribuição para essa pesquisa é voluntária e, caso você queira retirar este consentimento, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer tempo e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora. Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelos pesquisadores e permanecerá sob sua guarda por um período de cinco anos.

Quaisquer dúvidas, queixas ou sugestões devem ser encaminhadas aos pesquisadores professor Geraldo Magela Pereira Leão e a doutoranda Helen Cristina do Carmo, por meio do telefone ou dos e-mails acima indicados. No caso de dúvidas éticas deverá ser consultado o Comitê

de Ética em Pesquisa - COEP/UFMG - Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Cep 31270-901 – BH – MG – Telefone (31) 3409-4592 e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “Ser jovem no contexto do ensino médio integrado: experiências de jovens estudantes de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Metropolitana de Belo Horizonte”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de assentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Santa Luzia, _____ de _____ 2019.

Assinatura do(a) participante

(Pesquisadora)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS

Título do Projeto: “Ser jovem no contexto do ensino médio integrado: experiências de jovens estudantes de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Metropolitana de Belo Horizonte”.

Pesquisadores Responsáveis: Geraldo Magela Pereira Leão e Helen Cristina do Carmo.

Telefone para contato: (31) 98721-3340

Email: gleao2001@gmail.com, helencdc@gmail.com

O(A) menor de idade sob sua tutela está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da pesquisa “Ser jovem no contexto do ensino médio integrado: experiências de jovens estudantes de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Metropolitana de Belo Horizonte”. Essa pesquisa pretende compreender como os(as) jovens estudantes de um Instituto Federal de Educação Tecnológica da RMBH vivenciam sua condição juvenil e dão sentidos às suas experiências no ensino médio integrado. Para que o(a) menor possa participar deste estudo, o(a) Sr.(Sra.) deverá autorizar e assinar este termo de consentimento.

Para a realização da pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Observação no ambiente escolar e registro das observações com anotações em um caderno de campo, além da aplicação de um questionário junto aos jovens estudantes e a realização de entrevistas com os(as) jovens. Você não terá nenhum custo com a pesquisa e não receberá remuneração por sua participação.

É importante lembrar que todos os dados coletados são confidenciais. Será resguardada a identificação de todos os(as) participantes da pesquisa. Os(as) pesquisadores(as) irão tratar a identidade dos sujeitos pesquisados com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma o(a) participante será identificado(a) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo.

Levando em conta o caráter investigativo da pesquisa, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante é mínimo, tais como o sentimento de constrangimento ou desconforto diante de alguma pergunta ou conversa. Caso ocorra, procuraremos minimizá-los a partir da interrupção da atividade, ou qualquer procedimento que o(a) participante julgar necessário. A pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética, pautado pela legislação que trata dos direitos e deveres específicos dos registros, bem como de sua divulgação. E, independente das opiniões ou posicionamentos do(a) participante, todos os cuidados serão tomados com bastante seriedade. Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Sua contribuição para essa pesquisa é voluntária e, caso você queira retirar este consentimento, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer tempo e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

Os responsáveis que permitirem a participação do menor sob sua tutela nessa pesquisa, sob as condições descritas, assinarão o termo de consentimento em duas vias, uma das quais permanecerá com eles e a outra será arquivada. Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelos pesquisadores e permanecerá sob sua guarda por um período de cinco anos.

Quaisquer dúvidas, queixas ou sugestões devem ser encaminhadas aos pesquisadores professor Geraldo Magela Pereira Leão e a doutoranda Helen Cristina do Carmo, por meio do telefone ou dos e-mails acima indicados. No caso de dúvidas éticas deverá ser consultado o Comitê de Ética em Pesquisa - COEP/UFMG - Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Cep 31270-901 – BH – MG – Telefone (31) 3409-4512 e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “Ser jovem no contexto do ensino médio integrado: experiências de jovens estudantes de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Metropolitana de Belo Horizonte”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que autorizo _____, portador(a) do documento de Identidade _____, a participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ 2019.

Assinatura do(a) responsável

(Pesquisadora)

Apêndice VII – Tabelas com as respostas abertas – Questionário 2ª fase

Tabela 10 - Quais foram os motivos por não ter conseguido uma rotina de estudos?
Falta de motivação.
Não consegui realizar uma rotina de estudos pois está sendo um momento muito complicado. As responsabilidades ficaram 10 vezes maiores pelo fato de ajudar o meu pai no trabalho de segunda a sexta, estou dedicando meu final de semana exclusivamente para o IFMG o que é um período muito curto para todas as demandas. Mesmo assim, não estou deixando de tentar e correr atrás.
Falta de motivação e cansaço.
Falta de organização, falta de um espaço adequado para os estudos.
Na maior parte dos dias eu não conseguia me sentir disposta o suficiente para sair da cama e realizar as tarefas no tempo que eu as havia planejado, além de ter que realizar tarefas diárias em casa no período da manhã.
Em casa a mente se mantém ocupada com diversas outras preocupações e a quarentena trouxe mais situações com crise de ansiedade e outros problemas, o que dificulta dormir bem a noite e estabelecer uma rotina de qualquer tipo.
Tive dias de repleta instabilidade e imprevistos, portanto, em um certo período era impossível fazer tudo da melhor forma.
Procrastinação.
As vezes esqueço alguma atividade, ou alguma atividade me toma mais tempo que acabo tendo que ficar um ou dois dias só com elas.
Acho que o principal motivo foi o grande número de atividades. Senti que o volume de atividades foi tão grande que não consegui estabelecer nenhuma rotina, apenas corri contra o tempo para conseguir entregar todas, sem ao menos ter condição de pensar na qualidade do material que eu estava entregando, pois se fizesse isso não conseguiria dar conta de tudo.
Incompetência.
Eu não consigo manter uma rotina.
Em diversos dias, precisava ajudar meus pais no trabalho em horários imprevisíveis (das 9h às 17h, podia ser chamado a qualquer hora para ir lá ajudar).
Variação de tempo, tendo que conciliar trabalho, com estudos e atividades domésticas.

Tabela 11 - Descreva, de forma geral, quais foram os pontos positivos no ERE?

Dinâmica diferente; melhoria das habilidades virtuais.
O prazo cedido para a realização das atividades e comodidade.
Não ficar parada no lugar onde paramos no presencial.
Eu gostei bastante de no ERE focar mais nas atividades e não nas aulas.
Eu pude ficar mais com minha família, antes eu passava a maior parte do tempo na escola, quando chegava em casa, à tarde, precisava estudar, então no geral eu não tinha muito tempo pra passar com minha mãe e eu sentia muita falta dela. Com o ERE eu tenho um domínio maior de como eu vou organizar o meu tempo já que eu escolho o horário em que eu faço as provas, em que vou aprender sobre determinada matéria etc.
De modo geral o núcleo de apoio da escola, nos deu muito apoio. Usar a plataforma do Moodle foi fácil, me adaptei rapidamente a essa nova plataforma, alguns professores se dedicaram muito a nos apoiar, tirar nossas dúvidas e foi compreensivo nos diferentes cenários apresentados. A escola de forma geral se empenhou bastante para que essa fase fosse passada com tranquilidade, mesmo com todos os problemas enfrentados.
A realização e entrega de atividades ficou muito mais prático.
Os pontos positivos do ERE foram poucos, pois é um momento atípico para todos nós. Está sendo um momento de muito aprendizado e de grandes desafios para o estudante. Acredito que um ponto positivo seja a maior facilidade de acessos de estudo, como tudo está sendo virtual há grandes oportunidades no meio.
Flexibilização do tempo.
Os pontos positivos são que é possível conciliar os estudos com outras atividades que não era possível quando as aulas eram presenciais e também passamos a aprender mais com os colegas, pois nos ajudamos mais que no presencial.
Mais autonomia.
Com o ERE senti que adquiri mais responsabilidade e consegui me dedicar mais aos meus estudos, sendo que, mesmo tendo algumas semanas difíceis e cansativas, encontrei meu método de estudo. Também pude sentir que amadureci durante o tempo da quarentena, sendo que refleti bastante sobre a vida.
Não achei pontos positivos em relação a escola, mas eu tive mais tempo para aprender outras coisas do meu interesse.
O único ponto positivo do ERE é levar em consideração a necessidade de ficarmos em casa nesse momento. Essa decisão da escola de suspender as aulas presenciais, por mais que difícil com certeza preservou muitas vidas.
Pude dedicar mais tempo às matérias que tenho mais dificuldade
O ponto positivo, na minha opinião, foi que ao aderir-lo, não ficamos tão atrasados como ficaríamos caso a gente esperasse as coisas se normalizarem.
O acesso a informações e as aulas disponibilizada foi melhor do que totalmente <i>online</i> .
No ERE você pode decidir os horários para estudar e fazer as atividades durante o dia.
Boa organização do tempo e conteúdo.
A possibilidade de finalizar o segundo ano mesmo com a pandemia.
Aulas gravadas possibilitando melhores revisões.
Poder assistir a aula novamente em caso de dúvida, ausência de barulhos igual o que havia nas salas.

Não precisar de enfrentar o trânsito todos os dias.
Consegui me organizar melhor e seguir uma rotina de estudos.
A liberdade em relação aos horários.
Destaco o empenho de alguns professores em darem aulas explicativas, que mesmo não sendo o mesmo do presencial, possa ter ajudado o aprendizado.
Liberdade para se organizar em relação a assistir as aulas e realizar as atividades no horário que for mais confortável para o aluno.
Para a minha vida acadêmica não consigo ver nenhum ponto positivo.
Liberdade e flexibilidade.
O maior ponto positivo foi que não precisei enfrentar trânsito todos os dias e com isso consegui dormir um pouco mais todos os dias.
Não ter que enfrentar trânsito todos os dias, facilitando criar uma rotina, pois o tempo perdido era menor e possibilitou tempo maiores para estudo e recreação.
Horários flexíveis.
Facilidade de estabelecer seu horário de estudo e acesso a diversas materiais pela internet sendo mais simples de ser feitas.
O fato de podermos nos organizar conforme nossos horários.
A separação das semanas em dois blocos com matérias distintas foi muito bom, ajudaram bastante na organização.
Maior tempo para fazer algumas atividades, maior possibilidade de pesquisa para dúvidas.
De certa forma eu consegui seguir melhor meu planejamento de estudos.
Um prazo maior para a entrega de determinadas atividades.
Acredito que no ERE tivemos mais atividades e menos provas, o que na minha opinião nos ajuda a realmente entender o conteúdo e não só "gravar" a matéria para a prova.
Como ponto positivo destaco a divisão das matérias em blocos.
Infelizmente não consigo encontrar pontos positivos.
Horário bem flexível.
Maior flexibilidade de horário e bloco de materiais separados.
Nenhum.
Há um tempo para fazer as atividades e assistir às aulas, então se eu estiver indisponível um dia por algum motivo, é possível realizar a atividade e assistir às aulas outro dia.
Podemos dar continuidade aos estudos (não estamos parados), e apesar da situação, ainda podemos tentar buscar conhecimento.
Apoio e compreensão dos professores com relação a datas de entrega e boas aulas ao-vivo e pré-gravadas; Atividades de questões abertas que realmente nos obrigava a entender a matéria ao invés de simplesmente marcar; Ótima plataforma (em comparação as demais escolas com que tive contato).
Aumento de autonomia e autodisciplina; flexibilidade nos horários; divisão das matérias em blocos; tempo prolongado dedicado ao cronograma de estudos.
Como ponto positivo, consegui organizar melhor meu tempo, de modo com que ficasse mais fácil realizar minhas tarefas escolares e domésticas.
No ERE pude planejar meus estudos de acordo com minha disponibilidade, além de contar com diversos incentivos por parte da escola
A liberdade e tempo adequado para cada atividade.
As atividades Técnicas foram colocadas no nosso dia a dia! E tivemos mais tempo para concluir atividades (algumas).

A divisão em blocos semanais de disciplinas, a qual ajudou muito na organização e cumprimento de atividades, tornando o ensino menos pesado. Além disso, estudar em casa permite maior tempo para se dedicar ao estudo, caso o aluno não tenha recebido muitas responsabilidades por conta da situação que a pandemia trouxe e se conseguir seguir uma rotina frequente de estudo. Não gastar muito tempo por causa de transporte também é um ponto positivo. Os professores também têm sido muito compreensíveis ao aceitar alguma atividade atrasada ou prolongar, dentro do possível, o prazo de certos exercícios que ficou curto ou coincidiu com uma semana com muitas provas e trabalhos. Poder organizar como o aluno quiser seus momentos de aprendizado também é algo que o ERE possibilita.

Tabela 12 - Descreva, de forma geral, quais foram os pontos negativos no ERE?

Infelizmente, os pontos negativos são vários. Dentre eles, os que mais me deixaram estressada/triste foram: o fato de os professores passarem muito conteúdo e "sumirem" pelo resto da semana; a falta de consideração pelos alunos que têm milhares de coisas para fazer durante a semana; o fato de alguns professores dizerem estar "disponíveis" para tirar dúvidas pelos fóruns e e-mails e demorarem séculos para responderem (entendo que é normal a demora, mas alguns acabam respondendo na outra semana, ou nem chegam a responder); o fato de alguns professores passarem o básico do básico e então dizer que somos capazes de realizar tarefas super complexas, ou dizerem que não aprende quem não se esforça, sendo que a maioria se mata de estudar. Pontuo aqui cinco professores que me deram grande dor de cabeça e uma vontade enorme de desistir do curso. Esses professores me desmotivaram muito com a grande quantidade de atividades e conteúdo, mas com pouca explicação, no final das contas, tive de me virar para aprender mais da metade dos conteúdos relacionados a essas matérias. Peço desculpas por ser tão crítica, mas toda essa experiência foi extremamente dramática pra mim, cheguei a ter crises de ansiedade por causa de trabalhos e pensei seriamente em desistir de tudo.

O impacto pela ruptura da socialização e a dificuldade para a efetivação do ensino.

Organização, falta de aprendizado.

Teve problemas em relação ao contato aluno/professor.

Eu sinto falta da relação aluno-professor que tínhamos no presencial e que acho de extrema importância para um maior aprendizado. Como entramos na quarentena logo no início do ano acabamos não conhecendo muitos dos professores, principalmente das matérias relacionadas ao curso, dessa forma, foi muito difícil entender a dinâmica de ensino dos educadores pela internet. Algo que me deixa chateada é a demora que alguns professores levam pra responder e-mails e o fórum de dúvidas, claro que eu entendo completamente a demora, mas alguns levam mais de quatro dias, as vezes nos dão um retorno faltando pouquíssimas horas para a entrega da atividade e as vezes nem tenho resposta. Também há aqueles que passam a matéria e cobram um grande volume de atividades e conteúdos muito além dos que nos foram passados. A demora para lançarem as notas também me incomoda. A falta de concentração, desmotivação e desespero são coisas muito mais presentes no ERE, acredito que seja devido à falta de aprendizagem no geral, a pressão do terceiro ano chegando, Enem, escolher uma graduação, TCC ou estágio e tudo isso atrelado à uma falta de visão do futuro em meio a uma pandemia.

Bom, foi uma fase muito estressante, pois mesmo tendo professores empenhados, tiveram os que simplesmente nos "abandonaram" e é claro que o fluxo de atividades e provas não foi reduzido, mas a presença deles para conosco foi baixíssima. Muitos deles se diziam disponíveis para tirar dúvidas durante a semana, mas não respondiam nossos e-mails, não respondiam nossas dúvidas nos fóruns, e quando levávamos a reclamação para o NAAE por exemplo, eles nos desmentiam dizendo que estavam disponíveis sim, e que nós não estávamos nos esforçando o bastante. Tivemos professores que não alteraram nada no plano de ensino mesmo com todas as dificuldades do ensino remoto. Tivemos professores que não passaram uma aula, apenas vídeos superficiais do youtube seguidos de uma atividade muito complexa (sendo que eles não estavam disponíveis para tirar nossas dúvidas). Não quero passar a mão na cabeça de todos os alunos, pois eu sei que muitos simplesmente desistiram da escola, mas muitos professores fizeram o mesmo conosco. A dor de cabeça e o estresse que eu tive com alguns professores não pode ser medidas, quis

deixar de mão várias vezes, já que a cobrança é alta, mas o apoio é zero. A partir do momento que começamos em EAD, em muitas matérias eu tive que me tornar quase autodidata, já que eu aprendi muita coisa por mim mesma. Sei que pode parecer muito ingrato da minha parte, mas até o momento nenhum professor se preocupou com a nossa opinião. Por isso eu agradeço pela possibilidade de expormos a nossa experiência com o ERE.
O pouco contato com cada um dos professores (em relação a atividades e aulas).
Os pontos negativos do ERE foram a falta de interação pessoal entre alunos e professores.
Muitas atividades semanais que não aconteceriam no presencial, o que acaba deixando a carga muito maior que seria assistindo aulas.
Os pontos negativos foram que o ERE dificultou no processo de aprendizagem e é demandado mais tempo para a realização das atividades.
Desânimo e aprendizado não efetivo.
As semanas são relativamente pesadas, sendo que, com muitas atividades para fazer, nem todas saem perfeitas. Assim, o que mais pesa é a falta de tempo, muitas vezes as atividades ocupam o tempo da semana inteira, às vezes nem sobra tempo para estudar para o Enem, além disso, o cansaço mental é absurdo, tive problemas pra dormir e também fiquei extremamente ansiosa.
A falta de contato com o professor e os colegas, o desânimo e o ambiente da casa não é muito confortável para estudar.
Durante o ERE muitos professores não prestaram o devido apoio para os alunos, como não tiraram dúvidas por e-mail ou através da plataforma de ensino. As formas de correção poderiam ter sido mais coerentes com o momento em que vivemos, uma vez que a matéria não pôde ser entendida com clareza e alguns professoras a corrigiam como se nós tivéssemos tido todo o apoio que seria no presencial. Eu entendo que o ERE foi uma novidade para os professores também, afinal nunca vivemos uma pandemia como essa antes, mas justamente por estarmos nisso juntos poderia ter tido uma compreensão a mais com relação a prazos e a grandeza de trabalhos. Eu como aluna reconheço que poderia ter feito mais do fiz e me esforçado mais e de modo geral penso que também poderia ter tido uma compreensão maior por parte de professores, principalmente daqueles que ensinam matérias do curso técnico, uma vez que é de conhecimento de todos que essas matérias são um pouco mais complexas e exigem instrumentos específicos.
Grande carga horária, volume grande de trabalhos avaliativos (muita atividade para entregar aos finais de semana), desorganização de alguns professores; falta explicação da matéria por alguns professores.
De forma geral, acho que o ERE acabou gerando muita ansiedade nos alunos. Ansiedade por muitas vezes não conseguir seguir direito o cronograma e a forma de organização escolhida, ou até mesmo por perceber que a aprendizagem não está sendo de forma maioritária.
Organizar sua rotina, a relação de focar totalmente nós estudos é complicado.
Muito difícil o aprendizado na maioria das matérias.
Mesmo com os positivos acima, algumas matérias não tiveram um bom conteúdo.
Falta de contato com alguns professores, pouco prazo para a entrega de algumas atividades e atividades muito complexas para serem feitas fora da escola por causa da falta de materiais adequados.
Não foi possível o aprofundamento nas matérias.
A demora para conseguir se comunicar com os professores.

Divergências nos materiais didáticos e métodos de ensino, autonomia dos alunos, distrações e falta de compreensão por parte de alguns professores, tal como muitas atividades ou com alto grau de dificuldade.
Achei que tiveram mais atividades do que quando era presencial e infelizmente aprendi menos do que eu gostaria.
O site possui um acesso ruim.
Acho que por parte de alguns professores, o plano de ensino ou não foi seguido ou ele próprio foi uma bagunça, o que com certeza dificulta o aprendizado.
As atividades por semana são em quantidades muito maiores do que seriam no presencial, temos que atender a uma demanda maior e entregar tudo com os mesmos prazos.
Em muitas matérias nós não tivemos uma boa base por parte dos professores pra podermos aprender e conseguir realizar as atividades decentemente, além de um grande peso por parte dos alunos em relação a desinteresse. Mas em relação à matéria de Matemática, gostei muito do método, pois realmente exigia do aluno que aprendesse para poder conseguir uma boa nota em cada atividade passada.
Faltaram experiências em matérias que demandam a parte prática, experiências de convívio e troca de ideias.
O maior ponto negativo era a distância entres os amigos e quando a internet caia eu não conseguia fazer nada.
O principal ponto negativo foi a distância, faz muita falta o contato e estar presentes na sala de aula.
Falta da presença, várias vezes fiquei perdido em relação às atividades que precisavam ser feitas e quanto ao tempo delas.
A falta de aula presencial mesmo, pois não existe aquele ambiente que existe na escola.
Professores voltados apenas para dar atividades e não para ensinar.
Alguns trabalhos e atividades, principalmente do técnico, são muito grandes e demandam muito tempo.
Quando o sistema cai, algumas matérias são desorganizadas na hora de postagem, não aceita o Excel.
Acredito que meu aprendizado era melhor com as explicações presenciais.
Não ter o acompanhamento constante dos professores durante o desenvolvimento de trabalhos e projetos.
Todos os pontos que eu acredito serem negativos no ERE já foram citados na questão anterior.
Na minha opinião os pontos negativos são a falta de auxílio e informação da escola, senti que faltou transparência e informação, pois eu e meus colegas estávamos com dificuldade, até mesmo, de saber quando terminaríamos o ano letivo. Outro ponto negativo é o afastamento de alguns professores, que não respondem ao menos, as dúvidas que enviamos para eles. Outro ponto negativo é o numeroso volume de atividades, além também da dificuldade de aprender alguns conteúdos, principalmente do técnico, que demandariam aulas práticas em laboratórios. Outro ponto negativo é a carga horaria absurdamente intensa, apesar de estarmos acostumados ao ensino integral senti que o tempo de dedicação no ere aumentou muito, devido ao grande número de atividades. Como último ponto cito a interação física entre os colegas e professores, apesar de saber que não é possível no momento, a saudade que sinto da vida que todos nós tínhamos antes é constante.

Além da dificuldade de aprendizado, o ERE é um tipo de ensino muito estressante, principalmente no momento onde são exigidos trabalhos em grupo, sei que é importante sabermos interagir e trabalhar com diferenças, mas não existe interação verdadeira em algo assim, por fim o trabalho se torna mais complicado que o normal, já que a comunicação se torna difícil. Ocorreu várias vezes comigo de eu tentar explicar o que era pra ser feito a um colega e o mesmo não conseguia compreender, e como eu queria tirar uma boa nota, tive que fazer minha parte e dos outros. Você não faz ideia como ter que fazer esse tipo de coisa me incomoda.
Adaptação a um sistema de ensino novo, tanto da parte dos professores como dos alunos.
Falta de contato social, alta complexidade para o aprendizado de matérias técnicas e muito cansativo.
Não aprendi nada.
Não é possível se encontrar com os colegas, há aulas em que é necessário o uso de materiais que têm na escola e eu aprendo e foco melhor em aulas presenciais.
Muitas vezes temos pouco tempo de qualidade para nos familiarizarmos e consolidarmos os conteúdos de cada matéria, devido a grande quantidade de delas no geral.
Certas atividades tinham data limite incompatível com as dificuldades gerais do ERE. Ainda que o ensino seja "integrado", talvez fosse melhor dividir as semanas em matérias do EM e matérias de Edificações (compensando seu menor número com algumas do EM). API's do curso deveriam ser em duplas, trios ou em grupo, para que os alunos compartilhassem conhecimentos da área técnica e pudessem dividir o grande volume de trabalho necessário.
Material de apoio insuficiente das matérias técnicas; maior exigência de comprometimento; distrações e dispersão; dependência de aparelhos tecnológicos; maior dificuldade em matérias de exatas.
Como ponto negativo, tive menos contato social com meus colegas e tive que me desenvolver para conseguir organizar de maneira eficiente minhas tarefas.
Diversos professores não têm tido empatia com os alunos, passando atividades muito complexas e extensas ignorando a situação atual onde temos mais dificuldade para pegar as matérias e não temos tantos recursos com no presencial.
Forma pouco ampla de aprender as matérias.
Falta da discussão entre alunos, não aprendendo da maneira correta a matéria, e falta de material em algumas matérias!
Distância de comunicação entre discentes e docentes, sendo que em alguns momentos não houve respostas de professores dentro do tempo necessário. As vezes por conta de não ter assinado um fórum e recebido a notificação, por exemplo. A falta de atividades práticas e de laboratório, além do contato presencial com colegas e professores. É fato que o ensino presencial proporciona mais aprendizado e experiência do que o ERE. As videoaulas não prendem a atenção e não são melhores do que as aulas normais na instituição.

Tabela 13 – De uma maneira geral, do que sente mais falta do ensino no formato presencial?

Tudo, as pessoas, os professores, a escola em si ://
O contato com o outro, aulas práticas e as aulas em sala de certas disciplinas.
Contato com as pessoas.
Da rotina que o presencial faz.
Como já tinha dito, na relação aluno-professor, sinto saudades do contato que tínhamos com os educadores, dos laços que vamos criando com eles e com os colegas ao longo das aulas, isso cria um vínculo que, para mim, facilita MUITO na aprendizagem. Sinto falta da didática em sala de aula, do aprendizado em grupo, do imediatismo que tínhamos com relação a dúvidas e de como tirá-las. Que saudades e que tristeza.
Acho que o contato com as pessoas, ter minhas dúvidas sanadas e principalmente o estilo de aula "cara a cara" era mais fácil para mim aprender.
A rotina.
Sinto mais falta do contato entre alunos, entre professores e da rotina de estudos.
Contato com os outros alunos que ajudava quando tinha dificuldade das matérias e menos atividades semanais.
Do contato em que tínhamos uns com os outros, da maior facilidade em tirar dúvidas e aprender a matéria.
De estar em uma sala de aula com mais pessoas.
Além da interação com as pessoas, atividades mais criativas (principalmente as que ocorriam nas palestras), aulas mais práticas, e também, atividades mais recreativas como os jogos e visitas técnicas.
Ver os colegas/professor, ir pra escola todo dia, ficava mais animado mesmo que fosse aula o dia todo.
Sinto falta de que antes podíamos tirar nossas dúvidas sempre que necessário, sem contar que não precisávamos ficar horas em frente ao computador e desconfortáveis, uma vez que muitas não possuem um lugar adequado para estudos.
Só dos meus amigos e do ambiente escolar
De ter contato com outras pessoas, com certeza. Mas também da didática... Presencialmente é mais fácil de aprender e de tirar as dúvidas.
O diálogo mais próximo com os colegas e professores. A metodologia presencial também garante melhor o aprendizado.
Convivência no dia a dia.
Explicação única para cada aluno e suas necessidades.
Falta de estar no espaço físico da escola, e das aulas presenciais.
Do contato com os alunos e professores.
Das explicações e dúvidas tiradas na hora.
A interação entre os alunos e professores na sala de aula e o contato com as pessoas de forma mais geral.
De realmente aprender os conteúdos
O contato direto com o professor pra tirar dúvidas.
Rotina mais elaborada e o convívio social.

Menor quantidade de atividades por semana, prazos maiores, envolvimento com os colegas na hora dos estudos pois acabávamos nos ajudando bastante.
O fácil contato com os professores, os quais davam muito mais suporte e uma base muito melhor para se realmente aprender as matérias, além de principalmente o contato com os colegas e amigos, e o desenvolvimento e relações com as pessoas que a gente passava com o dia todo na escola.
Da interação.
Dos meus amigos e das aulas presenciais, pois vídeo aula é muito chato.
Dos amigos e do calor da presença da sala de aula.
A presença.
O clima e ambiente da escola, que facilita demais o estudo.
O contato dos professores com alunos, os trabalhos presenciais feitos com os colegas, grupos de estudos antes das provas.
Das aulas, ter tempo de aprender e treinar a matéria e meus amigos.
Dos colegas.
Eu tinha mais facilidade de aprender ouvindo o professor falar e tirando minhas dúvidas na mesma hora, isso é o que sinto mais falta.
Do acompanhamento mais próximo dos professores, da companhia dos meus colegas de classe e de maneira geral das aulas presenciais.
Sinto falta de um ambiente próprio e com horários estabelecidos para estudar, não consegui manter o mesmo nível de divisão de horários em casa, e nem consegui criar um ambiente tranquilo para estudar (principalmente por morar entre dois bares, que mesmo na Pandemia não pararam de funcionar).
A interação com meus professores e colegas.
De aprender.
Do contato mais próximo com as pessoas e não ter a necessidade de se adaptar ao funcionamento da escola por já estar familiarizado com ele.
Contato próximo com os amigos, didática diferente e um contato mais acessível aos docentes.
Tudo, literalmente tudo.
Dos meus colegas.
Sinto mais falta da interação com os professores para a melhoria do aprendizado.
Convívio diário com os amigos. Era uma base fundamental para que eu me empenhasse nos estudos.
Aulas de exercícios, realizados em grupo com o auxílio do professor
Da maneira mais fácil de tirar dúvidas e aprender com o professor.
Sinto falta do contato direto entre os professores e estar aprendendo junto com os colegas em sala além de ter uma estrutura bem mais preparada para estudar e das aulas práticas.
Do tempo que era dedicado aos estudos, e atenção nas aulas, que com certeza é mais difícil aprender remotamente, do que no presencial.
Tudo. As dúvidas, interação, motivação!!! Tudo, tudo, tudo.
O contato presencial com os professores e alunos, aulas práticas e de laboratório, aulas em sala de aula em geral (pois elas prendem muito mais minha atenção do que videoaulas.

Sinto que aprendo muito mais), convivência com outras pessoas, maior aproveitamento do tempo (sinto que produzia bem mais no presencial do que no ERE).