

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CRISTIANE ELVIRA DE ASSIS OLIVEIRA

**CONVERSAS COM JOVENS SOBRE OS TEMPOS ESCOLARES
NO IF SUDESTE MG, *CAMPUS* JUIZ DE FORA**

Juiz de Fora
2018

CRISTIANE ELVIRA DE ASSIS OLIVEIRA

**CONVERSAS COM JOVENS SOBRE OS TEMPOS ESCOLARES
NO IF SUDESTE MG, *CAMPUS JUIZ DE FORA***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, área de concentração Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Pacheco Marques

Juiz de Fora

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Cristiane Elvira de Assis.

Conversas com jovens sobre os tempos escolares no IF SUDESTE MG, Campus Juiz de Fora / Cristiane Elvira de Assis Oliveira. -- 2018.

211 f. : il.

Orientadora: Luciana Pacheco Marques

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Conversas. 2. Juventudes. 3. Tempos escolares. I. Marques, Luciana Pacheco, orient. II. Título.

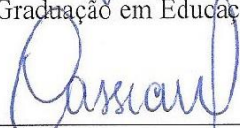
CRISTIANE ELVIRA DE ASSIS OLIVEIRA

**CONVERSAS COM JOVENS SOBRE OS TEMPOS ESCOLARES
NO IF SUDESTE MG, *CAMPUS* JUIZ DE FORA**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



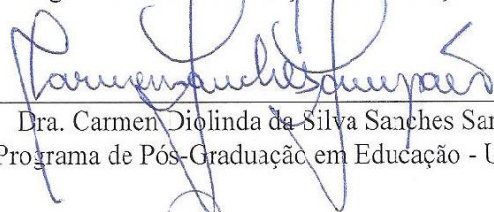
Dra. Luciana Pacheco Marques - Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



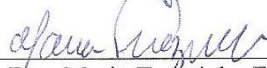
Dr. Cassiano Caon Amorim
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Dr. Rubens Luiz Rodrigues
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Dra. Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio
Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIRIO



Dra. Maria Terezinha Espinosa de Oliveira
Centro Universitário Serra dos Órgãos - UNIFESO

Juiz de Fora, 07 de maio de 2018.

Ao meu pai Marcos Tanin de Oliveira,
por não estar mais conosco
experienciando este tempo da vida.

AGRADEÇO...

A Deus, pelas oportunidades *acadêmicasprofissionais* que têm emergido na minha carreira.

À minha mãe, Marta Aparecida de Assis Oliveira, e à minha irmã, Thais Cristina de Assis Oliveira, por estarem me acompanhando nas mais diversas situações de nossos cotidianos.

Ao meu esposo, Misael Amancio Campos, pelo amor dedicado à nossa vida matrimonial.

À *amigaprofessoraorientadora*, Luciana Pacheco Marques, pelas experiências e ensinamentos compartilhados.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus* Juiz de Fora, por me permitir crescer profissional e academicamente, acreditando no meu trabalho junto à comunidade escolar.

Aos(às) servidores(as) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus* Juiz de Fora, que colaboraram com o meu afastamento integral para a finalização do Doutorado em Educação.

Aos(às) jovens, por me ensinarem as múltiplas composições das juventudes.

Aos familiares, amigas(os) pelos momentos experienciados.

Às professoras Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio, Maria Terezinha Espinosa de Oliveira, Katiuscia Cristina Vargas Antunes, Mylene Cristina Santiago, Inês Assunção de Castro Teixeira, Andréa Serpa Albuquerque e aos professores Cassiano Caon Amorim e Rubens Luiz Rodrigues, por terem aceitado compartilhar seus *saberesfazeres* para este trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pelo investimento concedido à minha formação.

Linda Juventude

14 Bis

Zabelê, Zumbi, Besouro
Vespa fabricando mel
Guardo teu tesouro
Jóia marrom
Raça como nossa côr...

Nossa linda juventude
Página de um livro bom
Canta que te quero
Cais e calor
Claro como o sol raiou
Claro como o sol raiou...

Maravilha, juventude
Pobre de mim, pobre de nós
Via Láctea, brilha por nós
Vidas pequenas na esquina...

Fado, sina, lei, tesouro
Canta que te quero bem
Brilha que te quero
Luz andaluz
Massa como o nosso amor...

Nossa linda juventude
Página de um livro bom
Canta que te quero cais e calor
Claro como o sol raiou
Claro como o sol raiou...

Maravilha, juventude
Tudo de mim, tudo de nós
Via Láctea, brilha por nós
Vidas bonitas da esquina...

Zabelê, Zumbi, Besouro
Vespa fabricando mel
Guardo teu tesouro
Jóia marrom
Raça como nossa côr...

Nossa linda juventude
Página de um livro bom
Canta que te quero
Cais e calor
Claro como o sol raiou
Claro como o sol raiou...

RESUMO

Nesta tese, intitulada “Conversas com jovens sobre os tempos escolares no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, abordei os tempos escolares experienciados por jovens no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora. Os tempos escolares estão relacionados às ações experienciadas no processo pedagógico. *Que experiências são relatadas por jovens no IF SUDESTE MG, Campus Juiz de Fora, sobre os tempos escolares?* Foi com essa questão que busquei como objetivo conversar com jovens no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, sobre suas experiências com os tempos escolares. Utilizei como metodologia de pesquisa a Investigação Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2008, 2015), que permitiu caminhos para se pensar, (re)viver as experiências e (re)contar histórias a partir dos relatos de vida (CONNELLY; CLANDININ, 2008; LARROSA, 2004) tecidos nas conversas (LARROSA, 2003; SKLIAR, 2011). Logo, os movimentos da pesquisa consistiram nos relatos de vida de jovens no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, sobre os tempos escolares, produzidos a partir de nossas conversas. Realizei a pesquisa no Instituto Federal de Educação, Ciência, Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG), *Campus* Juiz de Fora, com doze jovens dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Eletromecânica e Metalurgia, com os quais trabalho diretamente. Em nossas conversas foram relatadas experiências com os tempos escolares, com as juventudes e com o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, os quais estão entrelaçados aos tempos escolares no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora. No estudo dos tempos escolares utilizei, dentre as referências, Arroyo (2011), Correia (1996), Gimeno Sacristán (2008), Parente (2010), Pinto (2001). Na discussão das juventudes menciono os(as) autores(as): Cassab (2011, 2010), Carrano e Dayrell (2013), Dayrell (2003, 2007, 2009, 2017), Pais (1990, 1993, 2009). Na abordagem da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, tive as contribuições de Ciavatta (2012), Frigotto (2001, 2012), Garcia (2013), Ramos (2011, 2012, 2018), Otranto (2010). Pude perceber com a pesquisa que os tempos escolares experienciados por jovens podem ser ressignificados, levando em consideração a articulação dos tempos juvenis com os tempos escolares na perspectiva do *skholé* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). A instituição escolar pode fazer a suspensão do tempo para que os(as) jovens tenham tempo livre para estudarem e se apropriarem do conhecimento, numa tentativa de se ter equilíbrio entre tempo cronológico e tempo livre. *Skholé* é uma forma de experienciar a educação nos tempos escolares, redefinindo os usos dos tempos e criando espaços de tempo livre no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Conversas. Juventudes. Tempos escolares.

ABSTRACT

In this thesis, entitled “Conversations with youngsters about the school days in the SUDESTE MG, Campus Juiz de Fora”, developed in the Graduate Program in Education of the Federal University of Juiz de Fora, the school times were addressed that were experienced by young people in the FI SUDESTE MG, Juiz de Fora Campus. School times are related to the actions experienced in the pedagogical process. *Which experiences are reported by young people in the SUDESTE MG MG, Campus Juiz de Fora, about school times?* It was seeking a response to this question that I talked with young students of this school institution having as focus their experiences with school times. It was used as research the Narrative Research methodology (CLANDININ; CONNELLY, 2008, 2015), that has allowed ways to think, (re) living the experiences and (re) telling stories from the life stories (CONNELLY; CLANDININ, 2008; LARROSA, 2004) woven in conversations (LARROSA, 2003; SKLIAR, 2011). Therefore, the movements of the research were based on the life reports of these young students on the school times that were produced from our conversation. The research was carried out at the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Southeast of Minas Gerais (IF SUDESTE MG), Campus Juiz de Fora, with twelve youngsters from the Technical Courses Integrated to the High School of Electromechanics and Metallurgy. In those conversations were reported experiences with school times, with youths and with the Integrated Technical Course for Secondary Education, which are intertwined with the school times of this institution. In the study of the school times were used, among the references, Arroyo (2011), Correia (1996), Gimeno Sacristán (2008), Parente (2010), Pinto (2001). In the youth discussion, were mentioned these authors: Cassab (2011, 2010), Carrano e Dayrell (2013), Dayrell (2003, 2007, 2009, 2017), Pais (1990, 1993, 2009). In the approach of the Technical Professional Education of Medium Level and the Integrated Technical Course to High School, the contributions of Ciavatta (2012), Frigotto (2001, 2012), Garcia (2013), Ramos (2011, 2012, 2018), Otranto (2010) were used too. It was possible to perceive that the school times experienced by young people can be re-significated, taking into account the articulation of the youth times with the school times in the perspective of the *skholé* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). The school institution may suspend time for young people to have free time to study and appropriate knowledge in an attempt to have a balance between chronological time and free time. *Skholé* is a way of experiencing education in school times, redefining the uses of the times and creating free time spaces in everyday school life.

Key-words: Conversations. Youth. School times.

ABRÉGÉ

Dans cette thèse, intitulée “Conversations avec les jeunes sur le temps scolaires dans le IF SUDESTE MG, Campus Juiz de Fora”, développé dans le programme d'études supérieures en éducation de l'Université Fédérale de Juiz de Fora, J'ai abordé le temps scolaire vécues par les jeunes de l'IF SUDESTE MG, Campus Juiz de Fora. Le temps scolaire sont liés aux actions vécues dans le processus pédagogique. *Quelles sont les expériences rapportées par les jeunes étudiants de cette institution sur les temps scolaires?* En cherchant une réponse à cette question, j'ai parlé avec de jeunes étudiants de cette institution, ayant comme thème leurs expériences avec les temps scolaires. J'ai utilisé comme méthodologie de recherche l'Investigation Narrative (CLANDININ; CONNELLY, 2008, 2015), cela a permis de penser, (re) vivre les expériences et (re) raconter des histoires à partir des rapportes de vie (CONNELLY; CLANDININ, 2008; LARROSA, 2004) qui ont été tissées dans des conversations (LARROSA, 2003; SKLIAR, 2011). Par conséquent, les mouvements de la recherche se composait des rapports de la vie des jeunes étudiants sur le temps scolaire, que ont produit à partir de nos conversations. J'ai effectué la recherche à l'Institut Fédéral de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie du Sud Est du Minas Gerais (IF SUDESTE MG), Campus Juiz de Fora, avec douze jeunes des Cours Techniques Intégrés au l'école secondaire d'Électromécanique et de Métallurgie, Dans nos conversations, nous avons rapporté des expériences avec les temps scolaires, avec des jeunes et avec le cours technique intégré pour l'enseignement secondaire, qui sont étroitement liés aux temps scolaires. Dans l'étude du temps escolaires j'ai utilisé, parmi les références, Arroyo (2011), Correia (1996), Gimeno Sacristán (2008), Parente (2010), Pinto (2001). Dans la discussion des jeunes, j'ai mentionné les auteurs: Cassab (2011, 2010), Carrano e Dayrell (2013), Dayrell (2003, 2007, 2009, 2017), Pais (1990, 1993, 2009). Dans l'approche de la Education Professionnelle Technique de Mi-niveau et le Cours Technique Intégré à L'école Secondaire, j'ai eu la contribution de Ciavatta (2012), Frigotto (2001, 2012), Garcia (2013), Ramos (2011, 2012, 2018), Otranto (2010). J'ai pu voir à partir de la recherche que les temps scolaire vécus par les jeunes peuvent être redéfinis, en tenant compte de l'articulation des temps juvéniles avec les temps scolaire dans la perspective du *skholé* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). L'institution escolaire peut suspendre le temps pour les jeunes d'avoir du temps libre pour étudier et acquérir des connaissances appropriées dans le but d'établir un équilibre entre le temps chronologique et le temps libre. *Skholé* est une manière de faire l'expérience de l'éducation à l'école, de redéfinir les usages de l'époque et de créer des espaces de temps libre dans la routine scolaire.

Mots-clé: Conversations. Jeunesse. Temps scolaire.

SUMÁRIO

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NA/DA VIDA COTIDIANA	11
1 MANEIRAS DE <i>PENSARFAZER</i> UMA PESQUISA COM JOVENS NO IF SUDESTE MG, <i>CAMPUS</i> JUIZ DE FORA	24
2 TEMPOS ESCOLARES NO IF SUDESTE MG, <i>CAMPUS</i> JUIZ DE FORA	70
3 JUVENTUDES NOS TEMPOS ESCOLARES NO IF SUDESTE MG, <i>CAMPUS</i> JUIZ DE FORA	115
4 CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NOS TEMPOS ESCOLARES NO IF SUDESTE MG, <i>CAMPUS</i> JUIZ DE FORA	151
O QUE MAIS DIZER DE NOSSAS CONVERSAS?	180
REFERÊNCIAS	194
APÊNDICES	204
ANEXO	209

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NA/DA VIDA COTIDIANA

El tiempo de nuestras vidas está constituido por el pasar de lo que nos pasa, por nuestra experiencia. Y, en tanto que interpretada, la experiencia presupone también una articulación temporal. Lo que acontece no es un acontecimiento entre una serie discreta de acontecimientos, sino un acontecimiento en el curso de una vida. Lo que acontece como experiencia sólo puede ser interpretado, entonces, narrativamente. Es en la historia de nuestras vidas que los acontecimientos acceden a un orden y a un sentido. Es en una trama como articulamos los acontecimientos de nuestra vida en una secuencia significativa. Y es también en una trama que construimos nuestra propia continuidad, o discontinuidad, a lo largo de los acontecimientos de nuestra vida (LARROSA, 2004, p. 17).

Nesta tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), quero deixar registrado que me sinto imensamente satisfeita por ter realizado os estudos de Doutorado e a pesquisa na instituição pública onde trabalho como *pedagogapesquisadora*¹.

Venho *ensinandoaprendendo* no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG), *Campus* Juiz de Fora. Na reta final da caminhada do Doutorado, consegui Afastamento Integral para Qualificação *stricto sensu*. Foram cinco meses de um tempo qualitativo muito bem aproveitado com: muito estudo, muita dedicação, muita responsabilidade. O afastamento aconteceu num momento muito oportuno. Só tenho a agradecer a oportunidade!

E é com muita alegria que digo que gosto de estudar e que busco contribuir para as práticas pedagógicas e para o processo educacional. É bonito relatar minhas

¹ Nesta tese, as palavras grafadas juntas estão relacionadas a dois entendimentos: o primeiro, por eu compreender uma imbricação entre as palavras, como *pedagogapesquisadora*; o segundo, por inspiração em pesquisadores(as) do campo do cotidiano que buscam aproximar termos dicotomizados pela ciência moderna, como *saberfazer*. Para Alves (2008), “[...] a escrita conjunta desses termos têm, também, a ver com a busca de superação das marcas que em nós estão devido à formação que tivemos dentro do modo hegemônico de pensar, representado pela ciência moderna, na qual um dos movimentos principais é a dicotomização desses termos, vistos como ‘pares’ mas opondo-se entre si” (p. 41).

experiências da história de vida, pois “Os períodos da vida fazem parte de nossas vivências e de nossas lembranças pessoais e coletivas” (ARROYO, 2011, p. 308). É uma trajetória que valorizo e me orgulho. Uma trajetória que se fez na zona rural e na zona urbana, em escolas públicas, pelas quais tenho um imenso carinho e gratidão. E foi através delas que pude chegar ao Doutorado em Educação e na aprovação do concurso no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora. Aqui fica a minha homenagem à Escola Municipal José Dondici, à Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque, ao Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora e à Universidade Federal de Juiz de Fora.

Coloquei-me no movimento de rememorar minha trajetória *pessoalacadêmicaprofissional*, a qual constitui o que sou e estou sendo neste momento presente. São muitas as lembranças... “Lembranças tão misturadas de tantos espaços e tempos em que realizamos aprendizagens diversas. Em que fomos nos formando” (ARROYO, 2011, p. 241). Sinto-me como uma *pedagogapesquisadora* que ainda tem muitos caminhos a percorrer, muitos *saberesfazeres* a adquirir e a construir, assim como muitas experiências a viver e a narrar. Mas quantas experiências já me tocaram, me tocam e ainda me tocarão nesta longa trajetória?

Sigo narrando minha história. Uma história comum, complexa, mas única e especial. No baú de minhas recordações, busco situações e vivências para deixá-las registradas aqui. Arroyo (2011) diz que “Evocar lembranças é mexer com emoções” (p.240). Através de minha narrativa, o(a) leitor(a) pode conhecer quem sou eu. Ela também me permite rememorar passagens em diferentes e múltiplos momentos, fazer uma ressignificação do que vivi, pensar o instante presente e o futuro de modo a visualizar minha história de vida. “Os modos de escrever a vida revestem-se de vinculações estabelecidas cotidianamente [...] as narrativas profissionais e pessoais revelam os modos como ocupamos os espaços e como nos relacionamos com o trabalho e com as produções concernentes à arte ou ao ofício de educar” (SOUZA, 2011, p. 215-216).

Não posso deixar de dizer que boa parte das minhas experiências infantis e juvenis foi vivenciada no *tempoespaço* rural. Minha principal brincadeira era de professora na minha casa, brincando com o meu pai e com o meu tio. Fui uma criança que brincava em casa e nas proximidades da minha rua. Outras brincadeiras com as quais me recordo de ter brincado: pique-cola, pique-cor, pique-bandeira, maré –

conhecido como amarelinha –, baralho, queimada, pique-esconde, *adedanha*, pular corda. Quando atuei como professora na Educação Infantil, algumas dessas brincadeiras oportunizei aos(às) alunos(as). Na juventude, dediquei meu tempo aos estudos, à família e à interação com as(os) colegas e as(os) amigas(os). “São esses artefatos, coletados em nossas vidas, que fornecem uma fonte rica de memórias” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 158).

Estudei o pré-escolar e o primeiro segmento do Ensino Fundamental em minha cidade natal, São José dos Lopes/MG. Tenho recordações agradáveis desse tempo. Depois, para cursar o segundo segmento do Ensino Fundamental, fui estudar em Lima Duarte/MG, onde estudei até concluir o Ensino Médio. Vivi momentos muito marcantes, os quais constituíram ritos de passagem na minha caminhada.

Pude interagir com pessoas de diferentes idades, contextos e cidades. A minha principal brincadeira iniciada na infância continuou. Auxiliei muitos(as) colegas nas matérias escolares. Lembro-me que, no 1º ano do Ensino Médio, duas colegas, que hoje mantemos contatos, iam à casa da minha avó paterna, com a qual eu morava em Lima Duarte, para estudarmos os conteúdos de Matemática. No cursinho popular, que também estudei, auxiliava meus(minhas) colegas. Lembro-me de explicá-los(as) conteúdos de Química. Uma das disciplinas que eu gostava. Foi isso que me levou a escolher o curso de Farmácia e Bioquímica no primeiro processo seletivo de que participei, que foi o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM)². Mas não consegui aprovação nesse curso.

Quando eu rememoro minha infância, adolescência e juventude, o tempo de escola vem articulado a elas: os(as) professores(as) que marcaram minha trajetória como aluna e hoje são exemplos de profissionais; os(as) colegas e os(as) amigos(as) com os(as) quais compartilhei alegrias, amizades e desafios; as músicas, as festas, os filmes, as paqueras da época, as festas juninas e julinas e seus ensaios na minha cidade natal, tudo isso experienciado com muita intensidade. Concordo com Arroyo (2011) quando coloca que “As vivências dos tempos da vida ficaram de tal maneira associadas

² Programa de Ingresso Seletivo Misto – PISM – da Universidade Federal de Juiz de Fora. É destinado aos alunos que estão cursando o Ensino Médio. É realizado em três módulos anuais imediatamente consecutivos, de avaliação, gradual e cumulativa, caracterizados por triênios. Permite ao candidato o ingresso nos Cursos de Graduação da mencionada Universidade.

às vivências da escola, dos mestres e colegas que é impossível fazer um exercício de memória dos tempos da vida sem lembrar dos tempos de escola” (p. 311).

Minha história nos tempos escolares tem uma grande importância na constituição do que hoje sou. Arroyo (2011) destaca que “Lembrar dos tempos de escola é lidar com tempos de nossa formação” (p. 240), “[...] os tempos da escola são tempos de formação. Inseparáveis de nossas vivências das idades da vida” (p. 247). O tempo de escola marcou muito minha infância, adolescência e juventude, pois se entrelaçam à minha trajetória. “Carregamos da escola valores, emoções, posturas e convicções. Sentimentos de nós, dos outros e do mundo” (p. 241).

Minhas ideias e meus entendimentos estavam circunscritos ao contexto no qual eu vivia. Meu conhecimento de mundo era restrito. Desconhecia muitas oportunidades. Mas desejava vir para a cidade de Juiz de Fora/MG continuar estudando e conseguir um trabalho. Uma cidade próxima, a qual eu já conhecia e frequentava esporadicamente. Quando vim morar em Juiz de Fora tive a oportunidade de dedicar-me aos estudos. Uma situação que é atípica para jovens que deixam suas cidades natais e buscam outras cidades para realizar seus desejos.

Em Juiz de Fora, busquei fazer valer a pena estar distante da minha família, dedicando-me aos estudos e tendo a expectativa de que eu conseguiria atingir meus objetivos. Ensinar continuava fazendo parte de minha constituição como pessoa. Realizei o Curso Normal de Nível Médio no Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora, tendo o título profissional de professora da Educação Infantil. O curso constituiu-se como uma formação continuada (RAMOS, 2018), como aproveitamento de estudos com as disciplinas da formação pedagógica. Durante o curso comecei a trabalhar na área da Educação. Minhas primeiras experiências como docente foram na Educação Infantil, em escolas particulares e municipais.

Sentia que o Curso Técnico não era valorizado no contexto no qual eu vivia. Ramos (2018) pondera que “O acesso ao conhecimento é um direito em todos os níveis de ensino” (p. 14). Sem ter esse entendimento, não argumentava com as pessoas com as quais eu convivía. Hoje, percebo a importância de uma formação técnica e como o curso me ajudou a pensar meu projeto de vida, a decidir minha profissão e a continuar na área da Educação. Clandinin e Connelly (2015) salientam que “Aprendemos sobre Educação pensando sobre a vida, e aprendemos sobre a vida pensando em Educação” (p. 24).

Percebi que precisava estudar mais para ser uma profissional com mais oportunidades de trabalho, assim como ter mais estratégias na minha prática pedagógica. Tudo isso me fez alçar voos mais altos, como cursar Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora. Durante o curso de Pedagogia, desde o 2º período, atuei como bolsista nos projetos de pesquisa e nos projetos de extensão coordenados pela *amigaprofessoraorientadora* Luciana Pacheco Marques, por quem tenho um imenso carinho e a quem sou eternamente grata.

Particpei de muitos eventos acadêmicos em diferentes cidades. Fui me tornando uma *graduandapesquisadora*. Essa formação inicial foi muito significativa para a minha profissão, a qual me oportunizou crescimento pessoal, realizações e aprovações em concursos e no Mestrado em Educação.

Atuar como *professorapesquisadora* na Educação Infantil foi muito rico para minha atuação profissional, permitindo meu *mergulho* (ALVES, 2008) no cotidiano escolar como docente. Pude articular a prática à teoria e retornar à prática, fazendo o movimento *prácticateoriaprática*, assim denominado por Alves (2008). Articulação difícil, mas necessária. Experimentar o cotidiano escolar sempre me sensibilizou muito. Pesquisar e atuar como professora no/do/com o cotidiano foi uma experiência encantadora e enriquecedora. Uma experiência que foi e ainda constitui minha trajetória profissional. As crianças se tornaram muito especiais para mim. É gratificante ver o desenvolvimento e o desempenho delas ao longo do ano letivo, acompanhar seu amadurecimento cognitivo, social, afetivo e emocional.

Uma situação que me marcou quando atuei como professora foi apresentada por uma aluna no primeiro período da Educação Infantil. Tal situação aconteceu no início de um ano letivo na escola. Nesse início, as crianças estavam se adaptando ao *tempoespaço* escolar, uma vez que estavam tendo o primeiro contato com a instituição, ou seja, no município não havia creche, sendo com quatro anos que elas começavam a frequentar a escola.

No processo de adaptação, o aluno Pedro passou para a minha sala de aula. Ao chegar à sala, ele não quis ficar e não queria deixar a sua mãe. Diante de tal situação, chamei as crianças para recebê-lo. Pedi que elas falassem o que nós estávamos fazendo na escola. Inês, de forma bem espontânea, disse: “*Na escola a gente fica feliz*”. Surpreendi-me com a fala dela, pois suas palavras foram muito significativas para

aquele nosso momento de adaptação. A fala de Inês levou-me à seguinte pergunta: o que faz Inês sentir-se bem na escola e o que faz Pedro não querer ficar na escola? Situações contraditórias que nos permitem pensar as infâncias no tempo escolar. Como que as experiências com o tempo escolar marcam a vida das crianças e as fazem ter comportamentos, sentimentos, emoções e percepções diferentes? São essas e outras questões que me movem a pensar a experiência com o tempo na pesquisa de Doutorado em Educação, pensando os tempos escolares no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora. Os tempos escolares estão sendo compreendidos como sendo as ações experienciadas no processo pedagógico. Estão no plural para expressarem sua multiplicidade no cotidiano da escola e foram grafados assim quando estiveram relacionados às experiências dos(as) jovens no IF SUDESTE, *Campus* Juiz de Fora.

Os ventos do verão e do outono do ano de 2013 trouxeram-me uma surpresa. No início do ano, tive conhecimento de um concurso para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus* Juiz de Fora, tendo o cargo para pedagoga. Ao ler o edital, fiquei um pouco desanimada, pois eram duas vagas para pedagoga na cidade de Juiz de Fora. Mas, mesmo assim, não medi esforços para fazer a prova. Estudei o que eu pude. Fiz a prova, considerei-a difícil; contudo, restava-me aguardar o resultado. Eis o resultado: estava classificada e aprovada em segundo lugar. Foi para mim uma imensa alegria, porque eu passaria a trabalhar em Juiz de Fora, uma vez que, na ocasião, eu estava trabalhando como professora efetiva na Educação Infantil na cidade de Ewbank da Câmara, município localizado perto de Juiz de Fora. A esse município, eu ia e voltava todos os dias.

Foi a partir da aprovação nesse concurso para pedagoga que se deu minha chegada no campo da juventude. No IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, iniciei meus trabalhos com os(as) jovens no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. E continuo atuando nesse nível de ensino. Fui vivendo minha vida como pedagoga entre jovens que também estavam vivendo suas vidas no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora. Vidas permeadas por complexidades, esperanças, sonhos, desejos e intenções (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Considero o IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, uma instituição de ensino com muitas oportunidades de formação para todos(as). Os(as) estudantes fazem o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, sendo que há dias na semana com aulas no turno

da manhã e da tarde. Uma organização temporal que implica outras lógicas de ser estudante, colocando em questão a organização do tempo de cada um(a). Conciliar as atividades pessoais com as acadêmicas configura-se um aprendizado para os(as) alunos(as). Estes(as) podem participar como bolsistas nos projetos de pesquisa, de extensão, de treinamento profissional e de monitoria e receber apoio financeiro estudantil.

E os desafios são muitos. Um desafio que venho percebendo no trabalho cotidiano é mediar estratégias de estudo e de aprendizagem de forma que o(a) jovem atue de maneira autônoma e independente, superando as dificuldades e as fragilidades no processo educacional. Então, tenho trabalhado no sentido de orientá-los(as) no aspecto da organização do tempo, inclusive para os(as) alunos(as) que chegam ao IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, encantam-se com a escola, passando pelo processo de adaptação. Tenho buscado também atuar como mediadora na construção do conhecimento dos(as) alunos(as), pensando e propondo estratégias de reflexão sobre o processo educacional de cada um(a), de modo que haja aprendizagens com as experiências vividas por eles(as). A conversa se faz no ponto de partilha do trabalho pedagógico.

Trabalhar em uma instituição federal tem me permitido muitas experiências, assim como a ampliação do meu conhecimento *acadêmicoprofissional*. Outras oportunidades de experiências profissionais também foram emergindo. Nessa instituição, há uma estrutura que possibilita um trabalho coletivo, integrado e integral. As atividades que estou desenvolvendo estão sendo significativas e enriquecedoras para a minha atuação como pedagoga. Quantas portas têm-se aberto para minha profissão! Só tenho a agradecer.

Quantos desafios o cotidiano escolar apresentou e apresenta a mim! Mas tenho comigo que os desafios fazem parte da vida e que é preciso saber lidar com eles, buscando superar as frustrações e pensar possibilidades para vivê-los. O importante é colocar-se no movimento do cotidiano e da problematização das práticas, estando aberta ao novo, ao diálogo e à troca, buscando estratégias para e com o cotidiano escolar.

Quando comecei a trabalhar como pedagoga, veio-me ao pensamento: o que eu sei do trabalho de uma pedagoga, embora tenha me formado pedagoga? (OLIVEIRA, 2015). O que aprendi no curso de Pedagogia para que, então, eu pudesse praticar

fazendo da prática uma teoria em movimento? O que eu trazia na memória sobre a atuação da pedagoga, sobretudo no Ensino Médio? Quais *saberes-fazeres* são necessários à prática educativa com os(as) alunos(as), com os(as) professores(as) e com as famílias? “Quais são os saberes e o saber-fazer pedagógico que devemos dominar para ensinar?” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 481).

No primeiro momento, senti que seria preciso estudar mais sobre a área de atuação, uma vez que eu havia iniciado minha trajetória profissional como professora na Educação Infantil. Percebi que seria necessário um autoconhecimento da minha própria formação e atuação profissional. Considero algo que faz parte do movimento do ser profissional: ter conhecimento de sua área de atuação para que possa desenvolver seu trabalho de forma coerente, tendo coerência entre o que se diz e o que se faz (FREIRE, 1996). Ressalto que os estudos compõem cotidianamente a minha vida.

Na prática cotidiana, vou me formando e me constituindo *pedagogapesquisadora* com os(as) *praticantes do cotidiano* (CERTEAU, 2008), no qual, ao mesmo tempo, sou praticante e pesquisadora. Uma profissional que se faz pesquisadora de sua própria prática, uma *pedagogapesquisadora*. A cada dia, vou aprimorando meus *saberes-fazeres* com os(as) alunos(as), com os(as) professores(as) e demais servidores(as) e com os pais/responsáveis dos(as) jovens alunos(as). A experiência de vivermos outro tempo nos leva, profissionais da educação, a estarmos em uma constante atualização e ressignificação de nossas práticas pedagógicas.

Pensar a *experiência* como algo que nos passa, que nos toca, que nos acontece e, ao nos passar, forma-nos e transforma-nos (LARROSA, 2002). Esse entendimento expressa a experiência como acontecimento, como emergência de algo que modifica o que já estava aí em termos de destino. A experiência traz o desmanchamento das certezas do ser e o surgimento de uma novidade que inventa uma nova temporalidade. Uma experiência como acontecimento que permite, a partir de cada instante, outras temporalidades. As experiências fazem parte da nossa formação e nos permitem aprendizagens. Como seria a formação sem as experiências?

No IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, estou vinculada ao Centro de Ações Pedagógicas (CAP), com funcionamento das 7h às 20h. Esse setor está ligado à Direção de Ensino, no qual trabalham cinco servidoras. Organizamo-nos para trabalhar

com os cursos, desenvolvendo atividades com os(as) professores(as), com as famílias e com os(as) alunos(as).

Outras experiências profissionais se entrelaçam à minha carreira. Atuei como Agente de Suporte Acadêmico, tutora em educação a distância, no *Curso de Formação para Profissionais da Educação Pública do Estado do Amazonas*, coordenado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Foi um trabalho que apresentou muitos desafios, como o suporte diferenciado aos profissionais e a formação do conteúdo, da forma e dos textos discutidos. Ampliei meus saberes sobre as temáticas: *Avaliação da Educação, Currículo e Políticas Curriculares, Políticas Públicas e Legislação, Gestão Escolar*.

Atuei também como tutora em educação a distância no curso de Matemática, da Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Juiz de Fora, na disciplina de *Processos de Ensino-Aprendizagem*. Depois passei a trabalhar no curso de Pedagogia. Iniciei-me na disciplina de *Monografia – Estudos Conclusivos*. Trabalhei muito junto com as alunas na orientação e conclusão dos trabalhos. Tenho atenção em orientar e em revisar trabalhos acadêmicos. Em seguida, trabalhei na disciplina de *Fundamentos Teóricos Metodológicos e Prática Escolar em Educação Infantil I*. Na ocasião, como eu atuava como professora na Educação Infantil, pude contribuir com as discussões *teóricaspráticas* tecidas. Aprendi muito durante o período em que estive trabalhando como tutora, sobretudo no curso de Pedagogia, um sonho antigo, pois sempre tive o interesse e só depois de alguns anos consegui ingressar na tutoria. Infelizmente, mais uma vez, fez-se premente uma escolha e acabei, por motivos diversos, optando em trabalhar como professora no curso a distância oferecido pelo IF SUDESTE MG, *Campus Juiz de Fora*.

Trabalhei como professora no curso de *Infraestrutura Escolar do Programa ProFuncionário*³ a distância, nas disciplinas de *Equipamentos e Materiais Didáticos, Educação, Sociedade e Trabalho: abordagem sociológica, Gestão da Educação Escolar, Produção Textual na Educação Escolar*. Foi um trabalho muito importante tanto para mim como para os(as) alunos(as). Tive como fruto do trabalho o convite para

³ É um programa do Ministério da Educação que visa aos funcionários da escola, em efetivo exercício, uma formação em nível técnico.

ser professora homenageada na conclusão do curso. Fiquei muito feliz com a homenagem e com o reconhecimento recebido.

No IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, participei até o momento da *Comissão de Avaliação de Propostas de Criação e Reativação de Cursos (CAC)*, da *Comissão Permanente para Apuração de Faltas Disciplinares Gravíssimas de Discentes no âmbito do IF Sudeste MG - Campus Juiz de Fora*, da *Subcomissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (SCIS)* e da *Subcomissão do Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Juiz de Fora*. Nessas comissões, pude dar minha contribuição profissional. Também já trabalhei como orientadora educacional no curso de Eletricista, nos cursos de Salgadeira e Confeiteira do Programa Mulheres Mil do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Orientei uma estagiária de Pedagogia no projeto *Saberes e fazeres no/do Centro de Ações Pedagógicas*, setor no qual estou lotada no *Campus*. Realizei projetos de treinamento profissional I e II. Atuei como subcoordenadora no projeto de extensão denominado *Programa de Orientação Profissional e Pessoal – IFarol*. Participo da equipe do Núcleo de Ações Inclusivas, do Colegiado de Coordenadores de Curso e do Colegiado do Curso de Eletromecânica.

Continuo meus estudos no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, desde o ano de 2006. No grupo *Tempos*, participo, atualmente, do projeto de pesquisa *Escolas Inovadoras: usos dos tempos*, coordenado pela professora Luciana Pacheco Marques.

Todas essas atividades compõem minha atuação profissional em articulação com a minha vida pessoal e acadêmica. Posso dizer que estou muito satisfeita com a minha vida *pessoalacadêmicaprofissional*. “Mas a vida não para, ela está sempre em movimento (seguindo seu caminho), sempre transformando o que pode parecer estático e não mutável em uma complexidade movente e interativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 170).

Minhas experiências profissionais fortalecem meu interesse em continuar a pesquisa sobre o tempo na relação com a escola. Um tempo como movimento da vida

cotidiana, que expressa maneiras diferenciadas de organização nos/com os fluxos da vida.

A pesquisa de Doutorado em Educação teve como *locus* o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus* Juiz de Fora, e foi desenvolvida com os(as) jovens alunos(as) dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Metalurgia e de Eletromecânica. A escolha desses cursos pautou-se no fato de serem esses os cursos com os quais eu trabalho diretamente, realizando o acompanhamento e a orientação pedagógica.

Para essa pesquisa, escolhi uma perspectiva *teóricometodológica* que penetrasse nos cotidianos dos(as) jovens, tecendo um olhar com eles(as) e não sobre eles(as). Para isso, foi importante reconhecer e legitimar a experiência juvenil representada em sua trajetória.

O tema da pesquisa tratou-se dos tempos escolares experienciados por jovens, no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, tendo como objeto de estudo: relatos de vida de jovens, no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, sobre os tempos escolares. Propus como objetivo: conversar com jovens, no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, sobre suas experiências com os tempos escolares, com a seguinte questão: que experiências são relatadas por jovens, no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, sobre os tempos escolares?

Tal tema se desdobrou da minha pesquisa realizada no Mestrado em Educação pela mesma Universidade e também da minha atuação como *professorapedagogapesquisadora* na educação básica. A discussão central dessa pesquisa foi temporalidades no/do cotidiano escolar, realizada com professoras da Educação Infantil, de uma escola de educação em tempo integral de Juiz de Fora (OLIVEIRA, 2012a).

No decorrer do trabalho pedagógico cotidiano, fui percebendo que os(as) alunos(as) têm muito a contribuir com as práticas realizadas no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora. Nesta pesquisa, tê-los(as) como praticantes e parceiros(as) permitiu-me pensar a organização dos tempos escolares na instituição. Pensamentos que podem auxiliar na implementação de ações que oportunizem sentidos outros no processo *ensinoaprendizagem*. Os relatos de vida juvenis podem contribuir com o

trabalho pedagógico realizado na instituição. Otranto (2010) sinalizou em um de seus artigos que se aprofundem estudos a respeito dos Institutos Federais.

Conversar com os(as) alunos(as) a respeito de suas experiências com os tempos escolares e o que eles(as) têm a relatar a respeito disso constitui-se um campo rico de investigação nos estudos das juventudes. Focar em como eles(as) experienciam os tempos escolares é uma importante contribuição para a área da educação e para a prática de pesquisa com a juventude, sendo um campo fértil para se realizarem estudos e investigações. Voltar os olhares para as temporalidades de cada um(a) é respeitar seus tempos de aprender e compreender suas juventudes.

Considero que a pesquisa que propus a realizar trouxe uma contribuição para os estudos das juventudes, uma vez que é uma pedagoga que deseja investigar as ressonâncias da pesquisa com os(as) jovens alunos(as) na prática pedagógica, contribuindo para o processo educacional da instituição, na qual busco desenvolver uma prática profissional responsável, ética e reflexiva no exercício da formação.

O tema desta pesquisa também emergiu da minha atuação como pedagoga de jovens, estudantes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. As inquietações e as reflexões, que permeiam a minha prática pedagógica, permitiram-me visualizar uma pesquisa com as juventudes que foi sendo lapidada na medida em que fui estudando e experienciando o processo de tessitura da tese com os(as) jovens alunos(as), com os(as) colegas de orientações, com a Luciana e com as pessoas com as quais compartilhei minhas ideias.

Os relatos de vida juvenis expressaram experiências, inquietações, aprendizagens contínuas no próprio movimento da vida. Eles podem se constituir processos formativos com um imenso valor educativo. Essa pesquisa permitiu a compreensão da condição e do momento histórico e social das juventudes, contribuiu para a formação dos(as) jovens alunos(as), assim como oportunizou momentos de reflexões e autoconhecimento.

Portanto, esta tese foi composta de quatro capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo, apresentei os percursos *teóricometodológicos* de realização da pesquisa. No segundo, teci uma discussão sobre os tempos escolares no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora. Nas sequências, abordei as juventudes, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio,

levando em consideração que ambos estão inscritos nos tempos escolares no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora. Por fim, sublinhei o que as conversas nos permitiram dizer até o momento.

Esclareço para o(a) leitor(a) que os relatos de vida dos(as) jovens se entrelaçam à *escritura* (CERTEAU, 2008) teórica do início ao final desse trabalho. Desejo que a leitura desta tese amplie seus conhecimentos acerca das discussões tecidas.

1 MANEIRAS DE *PENSARFAZER* UMA PESQUISA COM JOVENS NO IF SUDESTE MG, *CAMPUS JUIZ DE FORA*

Determinado filósofo tinha uma tábua que não tem nada escrito e que durante o tempo a gente vai escrevendo a nossa história nela através das experiências da vida.
(Ben).

Neste capítulo, narrei o percurso *teóricometodológico* da pesquisa.

Ao escrever sobre o percurso *teóricometodológico* da pesquisa de Doutorado em Educação, considero importante dizer que dar início a um projeto de pesquisa significa o começo de uma nova história. Quando começamos a pesquisa junto com os(as) *praticantes do cotidiano* (CERTEAU, 2008), damos início ao contar e viver novas histórias. Quando iniciamos cada pesquisa, vamos para o campo vivendo nossas histórias. Os(as) praticantes também, ao entrarem no campo, vivem suas histórias. “Suas vidas não começam no dia em que chegamos, nem terminam quando partimos. Suas vidas continuam” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 99-100).

Quando vivenciamos o campo de pesquisa, encontramos vidas em movimento. Mergulhados(as) no campo de pesquisa, “[...] vivemos histórias, contamos histórias advindas dessas experiências e as modificamos ao recontá-las e ao revivê-las” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 108). Os(as) praticantes também experienciam o mesmo processo do(a) pesquisador(a).

Quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar. Se o pesquisador está investigando sobre a vida numa ala de hospital, ele torna-se parte da vida desse lugar, e, conseqüentemente, da experiência que está sendo estudada. A

experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 120).

Como experiencio o mesmo *tempoespaço* dos(as) jovens, sinto-me no *entremeio das histórias* (CLANDININ; CONNELLY, 2015) de cada um(a), pelo fato de trabalhar com eles(as) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG), *Campus Juiz de Fora*. Como não é fácil contar uma história, não é fácil também recontar as histórias que permitem desenvolvimento e mudança, assim como não é fácil fazer uma escrita narrativa.

Isso porque a ciência moderna assumiu uma escrita dominante despersonalizada e formal, impelindo-nos à busca por outras formas de expressão que possam dar acesso aos elementos que a escrita científica não consegue captar ou expressar (OLIVEIRA; GERALDI, 2010). “Assim, para expressar conhecimentos em seus aspectos qualitativos, ou conhecimentos não aprisionáveis por esse modelo, são requeridas outras fontes, outras formas de dizer e fazer perceber o mundo que transcendem os limites da cientificidade escriturística” (p. 22).

Digo que escrever é dizer da minha prática pedagógica, das minhas experiências e noções educacionais. É colocar-me no movimento de exercitar minhas ideias e meus entendimentos, defendendo-os como posicionamentos possíveis de um ser humano que está em constante construção. Freire (1996) me ensina que o “[...] inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (p.50).

Escolhi para a *escritura* (CERTEAU, 2008) desta tese realizar a narrativa em forma de um diário, nomeando-o de diário de vida, o qual compreendo como sendo um instrumento metodológico de registrar as experiências, os sentimentos, as vozes, outros conhecimentos e relatos tanto desta pesquisadora quanto dos(as) jovens, no âmbito *pessoalacadêmicoprofissional*, constituindo um livro de memórias.

O diário pode ser entendido como um livro em que se registram experiências. As palavras de Larrosa (2003) enriquecem esse meu entendimento: “[...] um livro conversado e conversante... um livro que está cheio de amigos... atravessado de

encontros, de cumplicidades, de piscadas de olhos, de palavras dadas, emprestadas, roubadas, exploradas, ensaiadas e trocadas com um grupo de amigos” (p. 212).

Esse instrumento auxilia a registrar e a lembrar de momentos, entender e ressignificar situações através dos anos. Aqui deixei registrados relatos de vida dos(as) jovens, produzidos nas conversas, no que se refere às suas experiências, como uma forma de contribuir com os estudos das juventudes na educação. Para Clandinin e Connelly (2015), “Os diários são um meio poderoso para que as pessoas possam dar relatos de suas experiências” (p. 145).

Ao utilizar esta forma de diário, rememorei momentos em minha trajetória, os quais foram narrados em meus diários. Lembrei-me de minha infância quando tive os primeiros contatos com as palavras grafadas em folhas coloridas e cheirosas. Continuei com a prática de ter um diário. O diário constituía-se um amigo confidente que sentia, ouvia, no qual eu deixava os registros dos acontecimentos na minha infância, adolescência e juventude. Os fatos cotidianos expressavam as experiências que eu ia tendo na vida. Múltiplas experiências no tempo da família, no tempo da escola, no tempo interpessoal. Como seria, hoje, revisitar palavras escritas num determinado *tempoespaço* após anos de outros acontecimentos? Só revisitando para ter essa experiência.

Nesta tese, busquei *narrar a vida e literaturizar a ciência* (ALVES, 2008), sendo tecida numa fabricação e numa *escritura*, como designa Certeau (2008):

[...] a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado. [...] Noutras palavras, na página em branco, uma prática itinerante, progressiva e regulamentada – uma caminhada – compõe o artefato de um outro “mundo”, agora não recebido, mas fabricado (p. 225, grifo do autor).

É uma escritura na qual busquei expressar uma *aventura pessoal* (LARROSA, 2003) e um conhecimento *sentidovividopraticado* como forma de “[...] superar os limites que a modernidade impôs aos discursos de conhecimento e, por meio disso, aos discursos de conhecimentos em si” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 16). Esses autores completam que:

A busca por outras formas de conhecer e de expressar os conhecimentos que, assumindo a impossível descrição “neutra e objetiva” de uma realidade preexistente aos sujeitos que nela se inscrevem, requer descobrir/inventar novos modos de ver/ler/ouvir/sentir o mundo e de narrá-lo e aos diferentes fazeres/saberes/valores e emoções que nele circulam e dialogam (p.19, grifo dos autores).

Mas, ao mesmo tempo, na escritura que deixo aqui registrada estão as marcas da instituição onde trabalho, das narrativas que são tecidas no contexto social do qual faço parte e da paisagem na qual vivo (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

O filme *Escritores da Liberdade*, lançado em 2007, me inspirou a pensar a forma de narrar este trabalho. O filme apresenta uma professora recém-chegada a uma escola de um bairro pobre que passa por questões de violência. Os(as) alunos(as) se mostram resistentes às aulas e desestimulados(as), havendo uma tensão racial entre eles(as). Para mudar esse contexto, a professora utiliza-se de uma prática pedagógica para ensiná-los(as) e conhecê-los(as). Na medida em que o trabalho avança, a docente vai conseguindo que os(as) alunos(as) repensem suas atitudes para com o outro, adquiram conhecimentos, respeitando uns aos outros. É um belíssimo e emocionante filme que permite importantes reflexões para nós educadores(as).

Em 2014, no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, um professor, conselheiro de turma, sugeriu a mim para trabalharmos esse filme com uma turma de segundo ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio que havia sido avaliada no conselho de classe como uma turma desunida e pouco participativa nas aulas. Planejamos e tivemos o objetivo de refletir as relações interpessoais na turma. Após o filme, fizemos reflexões com os(as) alunos(as). Demos aos(as) alunos(as) um caderno para que pudessem narrar o que quisessem, mas não tive acesso aos registros deles(as) e nem solicitei, pois a proposta não foi ler os diários, e sim tecer uma reflexão com eles(as).

Nesta tese busquei, em síntese, narrar minhas experiências na pesquisa, fazendo uso do diário como um livro da vida cotidiana que me permitiu registrar relatos de vida de jovens no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, sobre os tempos escolares.

A *Investigação Narrativa* (CONNELLY; CLANDININ, 2008) compõe a metodologia desta pesquisa. Antes de continuar abordando acerca dessa metodologia, quero esclarecer a escolha da escrita pelo termo *Investigação Narrativa*.

Meus primeiros estudos tiveram como referência o capítulo *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*, dos autores Connelly e Clandinin, cujo capítulo foi publicado no livro *Déjame que te cuente: ensayos sobre a narrativa y educación*, organizado por Jorge Larrosa, em 2008. Tal capítulo foi traduzido para o Espanhol e seu título original é *Stories of Experience and Narrative Inquiry*.

No VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (VII CIPA), em Cuiabá, Mato Grosso, conheci Clandinin na conferência de abertura e sua obra escrita com Connelly, *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, de 2000, que foi traduzida para a Língua Portuguesa pelo Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores da Universidade Federal de Uberlândia, com o título *Pesquisa Narrativa: Experiência e História na Pesquisa Qualitativa*, sendo segunda edição revisada, em 2015.

A partir dessas obras, entendi que a tradução está relacionada à língua traduzida. Diante disso, a perspectiva *teóricometodológica* que optei para deixar registrada nesta tese é a *Investigação Narrativa*.

A *Investigação Narrativa* é considerada um caminho para pensar sobre a experiência e uma forma de compreendê-la (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Ela vem sendo trabalhada na experiência educativa. Isso porque os seres humanos são contadores de histórias e vivem vidas relatadas. “El estudio de la narrativa, por tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 11). Para esses estudiosos, a narrativa é o nome da qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada e os nomes dos padrões da investigação que serão usados para seu estudo. “La narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (p. 16).

Connelly e Clandinin (2008) compreendem a *Investigação Narrativa* tanto como o fenômeno que se investiga e o método da investigação. “La narrativa y la vida van

juntas y, por tanto el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido” (p. 43).

A educação e os estudos na educação são formas de experiência, de modo que a narrativa tornou-se um caminho para representar e entender a experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2015). A “Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela” (p. 48). Portanto, a Investigação Narrativa constitui-se uma “forma de experiência narrativa” (p. 49).

A noção de experiência está relacionada ao vivido, a algo que se viveu nas histórias de vida. Clandinin e Connelly (2015) colocam que “[...] experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se afirmam. Modificam-se e criam novas histórias” (p. 27). Esses pesquisadores compreendem a experiência como sendo temporal. Larrosa (2004) diz que:

Esas historias están construídas en relación a las historias que escuchamos y que leemos y que leemos y que, de alguna manera, nos conciernen. Por otra parte, esas historias que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de determinadas prácticas sociales más o menos institucionalizadas: un confesionario, un tribunal, una escuela, un grupo de terapia, una relación amorosa, una reunión familiar, una investigación, una entrevista, un programa de televisión, etc. (LARROSA, 2004, p. 13).

A Investigação Narrativa, no campo de pesquisa, é uma maneira de viver, é uma forma de vida, numa tentativa de fazer sentido da vida como vivida (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Enquanto vivemos, contamos e recontamos nossa vida. Logo, a Investigação Narrativa “são histórias vividas e contadas” (p. 51).

No início do processo de Investigação Narrativa é fundamental que os(as) praticantes interajam com o(a) pesquisador(a). “En la investigación narrativa es importante que el investigador escuche primero la historia del practicante, y es el practicante quien primero cuenta su historia. Pero esto no quiere decir que el investigador permanezca en silencio durante el proceso de la investigación”

(CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 21). Ao começar ouvir a história compartilhada, o(a) pesquisador(a) constrói uma relação de escuta e de diálogo com os(as) praticantes.

A Investigação Narrativa é relacional. Os(as) pesquisadores(as) narrativos(as) se “[...] estabelecem, vivem e trabalham ao lado dos participantes e chegam a experimentar não somente o que pode ser visto e contado diretamente, mas também as coisas não ditas e não feitas, que moldam a estrutura da narrativa das suas observações e das suas conversas” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 104).

Os pesquisadores precisam estar atentos para os detalhes do lugar, para as nuances modificadas pelo tempo, para as mudanças complexas entre as observações pessoais e sociais e para as suas relações. E precisam fazer isso por eles, e por seus participantes, e devem estar conscientes da interação mútua. [...] Um pesquisador sensível, espontaneamente, quase sem premeditações, vive essas mudanças no lugar e no tempo unido aos aspetos pessoal e social. Conversas animadas, por exemplo, simplesmente acontecem (p. 132).

Conforme esses autores, são os pesquisadores que decidem o momento de ligar o gravador, que decidem as questões que serão perguntadas. O texto de campo é um texto interpretado, “[...] pois nós podemos interferir em certas respostas de alguns participantes pela forma como reagimos – por exemplo, sorrindo, fazendo outra pergunta relacionada ao momento ou pedindo esclarecimentos” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 135).

Clandinin e Connelly (2015) destacam a importância da centralidade da experiência do(a) pesquisador(a) narrativo(a): “[...] do viver; contar; recontar e reviver dessas experiências (p. 106). Acrescentam que um dos pontos de partida na Investigação Narrativa é “[...] a própria narrativa de experiências do pesquisador, sua autobiografia. Esta tarefa de compor nossas próprias narrativas de experiências é central para a pesquisa narrativa” (p. 106).

Nesse processo de Investigação Narrativa, ouvimos falar em narrativa e em relato. São expressões que representam a mesma coisa ou representam coisas diferentes? Ao cuidar dos significados de narrativa e relato ou história, Connelly e Clandinin (2008) fazem uma distinção desses termos, considerando a narrativa como

sendo a investigação e o relato ou a história como o fenômeno. “Así, decidimos que la gente, por naturaleza, lleva vidas ‘relatadas’ y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia” (p. 12).

Com base nisso, usei o termo *relato* para o fato relatado e o termo *narrativa* para o movimento de investigação. Na Investigação Narrativa, construímos relatos, tanto em nível de histórias pessoais como de histórias compartilhadas e construídas coletivamente, recontando histórias e revivendo experiências de vida. “Este ‘contar el relato de la investigación’ requiere que el investigador construya otra voz, otro ‘yo’” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 43).

La narrativa y los relatos, tal como creemos que funcionan en la investigación educacional, generan nuevos temas sobre las relaciones entre la teoría y la práctica. Una parte de esos temas es dejar que la experiencia y el tiempo trabajen a su manera en la investigación. El relato, que es inherentemente temporal, lo requiere (p. 50).

Nesta tese, trabalhei com o entendimento de relatos de vida de jovens no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, sobre suas experiências com os tempos escolares. Larrosa (2004) diz que o tempo da vida humana é relato. O que foi relatado foi elegido pelos(as) estudantes para contar suas experiências nos tempos escolares até os dias de hoje.

La relación entre el sujeto y el relato tiene que ver con la temporalidad intrínseca a la vida humana, con el hecho de que la vida humana está temporalmente constituida entre un principio y un fin (entre el nacimiento y la muerte), y en el interior de una temporalidad supraindividual en la que hay un tiempo que la precede y un tiempo que la sucederá (LARROSA, 2004, p. 15).

Optei por escutar os relatos de vida dos(as) jovens, porque quis me aproximar de suas experiências de vida relatadas por eles(as), escutar seus relatos acerca de suas experiências com os tempos escolares. Para Connelly e Clandinin (2008), “Las

narrativas de vida son el contexto en el que se da sentido a las situaciones escolares” (p.16). Considero importante escutá-los(as) para pensar as juventudes, os tempos escolares no IF SUDESTE MG, *Campus Juiz de Fora*. “Entendiéndonos a nosotros mismos y a nuestros alumnos desde un ponto de vista educativo, necesitamos entender a las personas con una narrativa de las experiencias de vida” (p. 16).

Inspiro-me nas palavras de Larrosa (2004) no que se refere à escuta dos relatos: “Así, la historia de la historia de la vida es la historia de los modos en que los seres humanos han construídos narrativamente sus vidas, la historia de las narraciones que hemos oído y leído y que, de algún modo, hemos puesto en relación con nosotros mismos” (p. 20). O ser humano é um ser que se interpreta e para essa autointerpretação utiliza formas narrativas.

De hecho, el sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, tanto para nosotros mismos como para los otros, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autobiografías, autonarraciones o historias personales (LARROSA, 2004, p. 13).

Relatos de vida de jovens ficaram registrados neste trabalho. “El relato ha sido escrito, las vidas de los personajes han sido construidas, las historias sociales han sido recogidas, el sentido ha sido expresado para que todos lo vean” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 40). O fato de contar algo permite ao sujeito recordar suas experiências no tempo presente, resignificando-as, de modo a compreender suas lógicas temporais, tendo o conhecimento de si e de suas lógicas.

Os relatos de vida constituem-se como fontes potentes para trazer à tona os sentidos e os significados das experiências de cada um(a). As múltiplas formas de experiências de vida nos constituem seres humanos, nos diferentes tempos. Os seres humanos contam histórias.

La construcción del sentido de nuestras vidas es, fundamentalmente, un proceso interminable de oír y leer historias, de mezclar historias, de

contraponer unas historias a otras, de vivir como seres que interpretam e se interpretam en tanto que ya están constituídos em esse gigantesco hervidero de historias que es la cultura (LARROSA, 2004, p. 19).

A escolha metodológica de considerar os(as) jovens como praticantes da investigação é também um pressuposto da pesquisa, considerando os(as) jovens alunos(as) como interlocutores(as) válidos e privilegiados para relatarem suas experiências de vida. Jovens que têm condições de produzir seus próprios relatos sobre o *tempoespaço* da escolarização no qual estão imersos e que têm condições de refletir suas experiências nos tempos escolares.

Por eso, la historia de nuestras vidas depende del conjunto de historias que ya hemos oído y, en relación a las cuales, hemos aprendido a construir la nuestra. La narrativa no es el lugar de irrupción de la subjetividade, sino la modalidad discursiva que establece la posición del sujeto y las reglas de su construcción en una trama. Por tanto, el desarrollo de nuestra autocomprensión dependerá de nuestra participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias (LARROSA, 2004, p. 19).

O trabalho junto com os(as) praticantes contribuiu para a construção de caminhos interessantes e possíveis na tessitura da pesquisa. De modo que “Quando os sujeitos narram a si próprios, eles falam de suas experiências historicamente constituídas desde o lugar que ocupam, e são essas histórias que produzem uma identidade particular, diferente [...]” (COSTA, 2002, p. 112). Sendo assim, é muito importante que o outro relate suas experiências.

Neste contexto, a dimensão do tempo encontra-se presente no relato, na narrativa, na experiência, na vida. “La vida humana es, en su misma esencia, tiempo. Por eso vivir la vida es, esencialmente, vivir el tiempo de la vida” (LARROSA, 2004, p.15). O tempo da vida é o tempo narrado: “[...] es el tiempo articulado en una historia; es la historia de nosotros mismos tal como somos capaces de imaginarla, de interpretarla, de contarla y de contar(nos)la” (LARROSA, 2004, p. 16).

Em consonância com isso, Connelly e Clandinin (2008) colocam que nós estamos vivendo as histórias do outro num contínuo contexto experiencial e, ao mesmo

tempo, estamos contando suas histórias com palavras, enquanto refletem sobre suas vivências e explicam aos demais. “Una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias” (p. 22).

Desse modo, podemos pensar que, na construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida. [...] nós como pesquisadores já estávamos engajados no viver e contar de nossas histórias – nossas próprias, de nossos participantes e das nossas questões de pesquisa que compartilhamos com todos (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 108).

Nesse processo, a narrativa está sempre em construção, as histórias serão recontadas uma e outra vez e as vidas serão revividas de novas formas.

Aprendimos que también nosotros necesitamos contar nuestras historias. No erámos sólo escribas; también nosotros éramos contadores de historias y vividores de relatos. Y en nuestro contar relatos, los relatos de los participantes emergían junto con los nuestros para contar nuevos relatos, unos relatos a los que pusimos el nombre de *relatos colaborativos* (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 51, grifo dos autores).

Na Investigação Narrativa, os dados podem ser produzidos em: forma de notas de campo da experiência compartilhada; anotações em diários; transcrições de entrevistas; observações de outras pessoas; ações de contar relatos, de escrever cartas, de produzir escritos autobiográficos; documentos (como programas de classe e boletins); materiais escritos (como normas ou regulamentos) ou através de princípios, imagens, metáforas e filosofias pessoais (CONNELLY; CLANDININ, 2008).

Na pesquisa, há o espaço tridimensional da Investigação Narrativa que envolve o tempo, o lugar, o pessoal e o individual, os quais, respectivamente, estão relacionados à continuidade, à situação e à interação.

Ao compormos nossas narrativas, nos movemos no espaço tridimensional, relembramos histórias passadas que influenciam nossas perspectivas presentes através de um movimento flexível, que considera o subjetivo e o social e que os situam em um dado contexto. [...] As narrativas introdutórias, advindas do viver, contar, recontar e reviver de nossas experiências pessoais nos ajudam a nos reconhecer no campo e nos ajudam a compreender textos de pesquisa que escrevemos acerca de nossa experiência num dado contexto (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 107).

Para compor o espaço tridimensional da Investigação Narrativa, a seguir apresento o *locus* da pesquisa.

Para situar o local onde acontecem as mais inusitadas experiências, apresento o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG), *Campus* Juiz de Fora, o qual faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. É neste *tempoespaço* institucional que realizei a pesquisa de Doutorado em Educação e que vou me constituindo uma *pedagogapesquisadora*.

Em 2008, com a publicação da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2016c), instituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tiveram sua implementação pelo Ministério da Educação através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tornando público o compromisso com a educação brasileira.

Os Institutos receberam o legado da trajetória da educação profissional no Brasil. Constituem historicamente o principal agrupamento de instituições públicas brasileiras responsáveis pela oferta de educação profissional e tecnológica no país, atendendo jovens e adultos(as), contemplados(as) com as diversas modalidades de educação para o trabalho e para a vida, amparados com políticas públicas, a fim de darem suporte às demandas emergidas nos cotidianos dessas instituições.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica marcou o início de um projeto inovador e estruturante para o país. Muitos Institutos Federais foram criados, contemplando uma educação pública, gratuita e de excelência, comemorando, em 2017, nove anos de existência. São autarquias vinculadas a essa Rede, com autonomia administrativa e didático-pedagógica.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais integrou, em uma única instituição, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba (Cefet-RP), a Escola Agrotécnica Federal de Barbacena e o Colégio Técnico Universitário (CTU) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Conheci o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus* Juiz de Fora, na época que era Colégio Técnico Universitário, o CTU, quando fui fazer as provas do Módulo III do Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da Universidade Federal de Juiz de Fora. Mesmo sendo uma das mais tradicionais escolas da região, não tive a oportunidade de ser aluna nessa instituição, mas, hoje, tenho a imensa satisfação de ser servidora nesta instituição, atuando como pedagoga.

Essa instituição foi fundada em fevereiro de 1957 com o objetivo de atender a demanda por cursos técnicos em Juiz de Fora, uma reivindicação da classe trabalhadora da cidade. Com a denominação de Cursos Técnicos de Engenharia, a instituição surgiu num contexto nacional marcado pelo processo de industrialização e urbanização impulsionado pelo governo de Juscelino Kubitschek. Os cursos criados voltavam-se para o ensino de nível médio técnico industrial com a finalidade de formação de força de trabalho qualificada.

Com a criação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em 1960, essa escola foi incorporada a essa universidade, passando a se chamar Colégio Técnico Universitário (CTU). Anos depois, o CTU passou a ser uma Unidade Acadêmica da UFJF, considerada a maior escola técnica do país vinculada a uma universidade federal.

Ao longo de sua história, essa instituição não teve uma sede própria, tendo que dividir o espaço físico de seu funcionamento e as atividades administrativas e pedagógicas com outras instituições, o que fez com que recebesse o símbolo e o mascote de Canguru, significando seus deslocamentos, seus pulos e suas vitórias. O último pulo foi para onde hoje se localiza, no bairro Fábrica, da cidade de Juiz de Fora,

desde 1998. A partir disso, as novas instalações possibilitaram oferecer mais cursos técnicos, voltados para a área de serviços, que até então eram para o setor industrial e o Ensino Médio separado do Ensino Técnico.

A comunidade acadêmica manifestava interesse em tornar-se uma instituição independente. O Decreto nº 6.095/2007 (BRASIL, 2016a) estabelecia diretrizes para a reorganização das instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET – no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. No mesmo ano, teve também uma chamada pública de propostas de constituição dos Institutos Federais pelo Ministério da Educação, intermediado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 20016d).

Em 2008, atendendo ao projeto de reestruturação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a congregação do CTU aprovou sua desvinculação com a UFJF para tornar-se um dos *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG). Então, o IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora passa a ser o sucessor do Colégio Técnico Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora. A sigla IFET surgiu com o Decreto nº 6.095/2007 (BRASIL, 2016a); e com a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2016c), a sigla passou a ser esta: IF SUDESTE MG e chamado de Instituto Federal.

As discussões caminharam. Com essa mudança, muitos desafios estavam postos. Um deles foi a integração do Ensino Médio ao Ensino Técnico, constituindo o Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico, havendo a integração de seis cursos da área industrial: Edificações, Eletromecânica, Eletrotécnica, Informática, Mecânica e Metalurgia. Em 2004, o decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2016b) já apresentava regulamentações sobre a educação profissional. Uma delas foi que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio seria desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio. Esse novo formato na instituição de ensino passou a vigorar em 2008, com a mudança do Colégio Técnico Universitário para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O CTU deixaria de ser uma Unidade Acadêmica da UFJF para ser uma autarquia do Governo Federal.

Os Institutos Federais têm natureza jurídica de autarquia, autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar. Eles são instituições de

educação básica, profissional e superior, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2016c). Um dos objetivos dos Institutos Federais é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2016c).

Com a minha atuação como servidora, venho percebendo que o IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora está construindo sua identidade institucional, posto que, por muitos anos, configurou-se como um Colégio Técnico Universitário vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora. No ano de 2017, a instituição completou 60 anos de tradição, de ensino público, gratuito e de qualidade.

Na continuidade, contextualizei o *Campus* Juiz de Fora.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG), *Campus* Juiz de Fora, compõe meu campo de pesquisa. Apresento o pentágono, o pátio no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, que é um espaço que permite outra experiência juvenil.



Pátio, conhecido como pentágono, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus Juiz de Fora*.

Fonte: Arquivo da Assessoria de Comunicação do IF SUDESTE MG, *Campus Juiz de Fora*.

Este espaço é o pátio do IF SUDESTE MG, *Campus Juiz de Fora*, conhecido como pentágono. Configura um *tempoespaço* de encontro, interação, socialização, convivência, conversas, descanso, entretenimento. Pinto (2001) ressalta que o que atrai os(as) jovens na escola “[...] é o convívio com os outros colegas, a troca e a partilha de experiências” (p. 116).

Um espaço que se torna um lugar para os(as) jovens estarem. Uma experiência de tempo que implica uma experiência de lugar. Quando pensamos a escola, pensamos um tempo, um espaço, um lugar.

El espacio físico es, para el ser humano, espacio apropiado - territorio - y espacio dispuesto y habitado - lugar-. En este sentido, el espacio es una construcción social y el espacio escolar una de las modalidades de su conversión en territorio y lugar. De ahí que el espacio no sea jamás neutro sino signo, símbolo y huella de la condición y relaciones de quienes lo habitan. El espacio dice y comunica; por tanto, educa (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

Como o espaço educa, por que não explorar o pentágono para o trabalho de atividades? A instituição tem uma estrutura de *campus* universitário. No espaço circunscrito a ela, há vegetações, blocos, escadas. Muitos trabalhos podem ser feitos, explorando sua beleza natural, física, arquitetônica.



Fonte: Arquivo da Assessoria de Comunicação do IF SUDESTE MG, *Campus Juiz de Fora*.

No *Campus*, tem uma cantina que atende à comunidade acadêmica de manhã até a noite e um restaurante com almoço e jantar. Também constituem espaços que promovem o encontro, as conversas, uma pausa, entretenimentos.



Cantina do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus* Juiz de Fora.

Fonte: Arquivo da Assessoria de Comunicação do IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora.



Prédio no qual o Restaurante se localiza, no térreo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus* Juiz de Fora.
Fonte: Arquivo da Assessoria de Comunicação do IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora.



Lateral do Restaurante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus* Juiz de Fora.
Fonte: Arquivo da Assessoria de Comunicação do IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora.

Para contextualizar o *Campus* Juiz Fora e a minha pesquisa, foquei nos aspectos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio dessa instituição de ensino.

Para começar, apresento que uma das ações do IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora para divulgar a instituição e os cursos ofertados é receber a comunidade externa, como as escolas privadas e públicas de Juiz de Fora e das regiões, para que os(as) alunos(as) possam conhecer o *Campus* e os laboratórios de cada curso. Geralmente, a visita é feita por alunos(as) dos nonos anos do Ensino Fundamental, acompanhados por profissionais da escola onde estudam. Há uma equipe da instituição que conduz os(as) estudantes e seus(suas) professores(as) aos laboratórios de cada curso, nos quais são apresentados a eles(as) os cursos.

Eu, juntamente com a psicóloga e a administradora do *Campus*, desenvolvemos o projeto de extensão chamado *IFarol*, o qual tem como objetivo oportunizar uma orientação pessoal e profissional para e com os(as) jovens. Nesse projeto, temos escolas públicas parceiras, nas quais comparecemos para conversar com os(as) jovens sobre os cursos do IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora. Este oportuniza aos(às) estudantes a continuidade dos estudos no Ensino Médio, articulando-o à formação técnica profissional. Trabalhamos também com as questões que perpassam o autoconhecimento, as escolhas profissionais e os projetos de vida.

Na cidade de Juiz de Fora, há cursos preparatórios para o processo seletivo do IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora tanto particulares como públicos. Um destes é o *Pré-IF*, um curso gratuito, preparatório e voluntário, voltado para os(as) alunos(as) de escolas públicas para o ingresso nesta instituição de ensino, coordenado por profissionais do *Campus* Juiz de Fora do IF SUDESTE MG. As aulas acontecem no próprio *Campus*. O objetivo geral desse projeto é “[...] contribuir para a inclusão de alunos de baixa renda, oriundos de escola pública no Ensino Médio Integrado do IF Sudeste MG” (MIRANDA et al., 2017, p. 103).

Em 2016, o projeto *IFarol* contribuiu no processo de formação e de escolhas desses(as) alunos(as), para os quais percebemos que foi uma “[...] oportunidade ímpar conhecer e ter acesso não só aos cursos e à instituição, como também ao mercado de trabalho, campo de atuação e outros detalhes das profissões escolhidas” (OLIVEIRA; POLITO; QUINTÃO, 2017, p. 90).

Anualmente é publicado um edital do processo seletivo para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio dos *Campi* que oferecem esta modalidade integrada de ensino. O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio é “[...] a modalidade da educação profissional oferecida pelo IF Sudeste MG integrada ao ensino médio, ou seja, o aluno cursa o ensino médio e profissionalizante na Instituição. Essa modalidade é oferecida somente a quem já tenha concluído todo o ensino fundamental” (BRASIL, 2017c, p. 2).

Os(as) estudantes participam desse processo seletivo para o ingresso no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, pleiteando uma vaga em algum curso. Geralmente, as inscrições e a prova acontecem no segundo semestre de cada ano letivo. São ofertadas 30 vagas para cada Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de: Edificações, Informática, Eletromecânica, Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia. O número de vagas nos cursos é distribuído de acordo com os grupos de concorrência.

Para se inscreverem no processo seletivo, os(as) candidatos(as) precisam estar cursando o nono ano do Ensino Fundamental, mas há alunos(as) que não conseguem aprovação e voltam a fazer a prova quando estão no primeiro ano do Ensino Médio. Com a aprovação, voltam a fazer o primeiro ano no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora.

Verifiquei no *site* da Comissão de Processos Seletivos (COPESE) do IF SUDESTE MG que aproximadamente 1.500 candidatos(as)¹ se inscreveram para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do processo seletivo 2018. Isso expressa que há uma grande procura dos(as) jovens de Juiz de Fora e regiões pelos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, o que gera em alguns grupos uma ampla concorrência.

Os(as) estudantes que ingressam no *Campus* Juiz de Fora são menores de idade, tendo 14 ou 15 anos. São provenientes de diferentes escolas públicas e privadas da cidade e regiões. Não exercem atividade remunerada, mas podem ter a oportunidade de serem bolsistas nos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão, como também serem assistidos pelo Programa de Atendimento aos Estudantes em Baixa Condição Socioeconômica.

¹ Informação disponível em: <https://copese.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/relacao_candidatos_vagas_4.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2017.

São filhos(as) da classe trabalhadora de Juiz de Fora e regiões. Suas famílias reconhecem o papel da formação do Ensino Médio articulado com a formação técnica profissional, o que é relatado nas reuniões de pais/responsáveis desses(as) alunos(as). Percebo que há uma imensa satisfação de todos(as) em fazerem parte da história do IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora.

Os relatos de vida ficam registrados e guardados na memória e são recontados e escritos neste texto de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), isto é, nesta tese. Nesse processo, o espaço da Investigação Narrativa “[...] se abre em um movimento flexível através do tempo, considerando tanto aspectos subjetivos quanto sociais” (p.103).

Prosseguindo, detalhei o percurso metodológico da pesquisa com os(as) seus (suas) praticantes.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG), *Campus* Juiz de Fora, meu primeiro passo foi conversar com o Diretor de Ensino sobre o desenvolvimento do trabalho de Doutorado com os(as) alunos(as) na instituição. O referido Diretor concedeu a permissão (ANEXO A). Por conseguinte, para eu realizar a pesquisa na instituição com os(as) alunos(as), precisei encaminhar o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética. O projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética com Seres Humanos (CEP/IF SUDESTE MG) em junho de 2016 e aprovado em outubro de 2016.

De outubro a novembro de 2016, realizei as conversas com os(as) jovens. Antes de iniciá-las, fiz o convite aos(às) alunos(as) da instituição na qual trabalho, para a participação na pesquisa. Foi um convite pautado no meu acompanhamento pedagógico cotidiano, levando em consideração a iminência da pesquisa e também a uma possível greve que seria deflagrada naquele momento. Nesse primeiro contato, apresentei a cada um(a) o tema, o objetivo e os procedimentos éticos da pesquisa. Entreguei a eles(as) o *Termo de Assentimento para os(as) alunos(as) menores de idade* (APÊNDICE A) e o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (APÊNDICE B). Eles(as) levaram os termos para conversar com seus responsáveis para verificarem se eles autorizariam a participação na pesquisa e informei que no dia da conversa seria necessário a entrega

dos termos. Dois alunos e uma aluna tinham 18 anos; com isso, decidiram participar da pesquisa não precisando do Termo de Assentimento. Os(as) jovens receberam bem o convite para participarem na/da pesquisa. Combinei com cada jovem a data, o horário e o local da conversa.

As conversas foram feitas com doze alunos(as) dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Eletromecânica e Metalurgia, com os quais realizei o acompanhamento pedagógico. Seis alunos(as) do Curso Técnico em Metalurgia e seis do Curso Técnico em Eletromecânica, com os quais trabalho diretamente; quatro meninos e oito meninas, desses são: um aluno e cinco alunas da Metalurgia, três alunos e três alunas da Eletromecânica; quatro alunos(as) do 1º ano, cinco alunos(as) do 2º ano e três alunos(a) do 3º ano. As conversas foram filmadas, aconteceram no horário extraclasse, na própria instituição e duraram, aproximadamente, entre meia hora e uma hora e vinte minutos.

As conversas com os(as) alunos(as) partiram da seguinte questão: *Relate-me sua vida escolar desde a infância até os dias atuais*. Huston (2010) diz que contar é “[...] tecer ligações entre o passado e o presente, entre o presente e o futuro. Fazer existir o passado e o futuro no presente” (p. 21). Tal questão impulsionou a conversa entre mim e o(a) aluno(a). Percebi que tal questão motivava o início da conversa; e, para a sua continuidade, fui lançando outras questões, a fim de incitar os relatos de vida. Algumas questões foram comuns a todos(as), dentre elas: como você se apresentaria? Como chegou até o Instituto Federal e como se deu a escolha do curso? Como está sendo a experiência de estudar no Instituto? Como está sendo a experiência de fazer o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio? Como está se organizando no tempo escolar? Como foi para você participar desta conversa?

Embora a questão inicial trouxesse uma noção de linearidade, as questões colocadas no decorrer da conversa não foram lineares e nem as mesmas para os(as) doze estudantes. As questões também foram construídas na conversa, lançadas de acordo com o assunto conversado e conforme os relatos de vida de cada jovem, até porque a conversa foi sendo tecida a partir desses relatos de vida dos(as) jovens, não sendo possível as mesmas perguntas para todos(as). Coloquei-me também na condição de ouvinte para que a minha escuta pudesse conversar com os relatos ditos. Para a composição desta tese, investiguei os relatos de vida dos(as) estudantes no IF

SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, acerca de suas experiências com os tempos escolares desta mesma instituição de ensino.

A conversa teve um início, mas não sabíamos o que seria dito, quais experiências seriam narradas, por quanto tempo ficaríamos conversando. “Além disso, nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...” (LARROSA, 2003, p. 212).

Nesta tese, a conversa é assumida como um posicionamento de encontro, de diálogo, de aprendizado, de parceria, de formação, de escuta, de confiança. A conversa faz parte da nossa vida cotidiana. Conversamos sobre várias coisas. Conversamos com várias pessoas. Conversamos corriqueiramente. Nesta pesquisa, as conversas aconteceram entre mim e os(as) jovens alunos(as). Conversas que se deram enquanto eu realizava a pesquisa com eles(as). Conversas que acontecem no trabalho cotidiano. Conversas interessantes, desafiadoras, provocativas, alegres, tristes, intensas, potentes. Conversas... Conversamos... Conversas que estimularam minhas maneiras de *pesquisarensinaraprender*.

A conversa aconteceu porque foi possível ir ao encontro dos relatos de vida dos(as) jovens. A conversa me permitiu conhecê-los(as) mais. A conversa me ensinou a importância da escuta e da narrativa. A conversa só foi possível porque nos colocamos disponíveis, nos escutamos, nos falamos e nos colocamos a conversar. Conversas que implicaram disponibilidades, aberturas, entregas e solidariedade com a experiência do outro. Conversas que ressoaram experiências nos tempos escolares.

Os relatos foram produzidos a partir de nossas conversas. Pus-me no movimento de pensar com os relatos, escutá-los, pensar a partir deles, com toda invenção, incerteza, potência que a pesquisa pode se apresentar. Conversas que se fizeram com os(as) praticantes do cotidiano. Quem com mais apropriação do que estes(as) para narrarem o que se vive cotidianamente nos tempos escolares?

Skliar (2011) denomina que conversar “(*Do lat. conversare*). *Diz respeito a uma ou várias pessoas: falar com outra ou outras. Conversar. Viver, habitar em companhia de outros. Diz respeito a uma ou mais pessoas: tratar, comunicar e ter amizade com*

outra ou outras. Narrar” (p. 29, grifo do autor). Skliar (2011), fundamentado em Larrosa, continua:

Necessitamos de uma linguagem para a conversa. Não para o debate ou para a discussão, ou para o diálogo, mas para a conversa. Não para participar legitimamente nessas enormes redes de comunicação e intercâmbio cuja linguagem não pode ser a nossa, mas para ver até que ponto ainda somos capazes de falar-nos, de compartilhar o que pensamos ou o que nos faz pensar, de elaborar com outros o sentido ou o sem sentido do que nos acontece, de tratar de dizer o que ainda não sabemos dizer e de tratar de escutar o que ainda não compreendemos. Necessitamos de uma língua para a conversa como um modo de resistir ao alheamento da linguagem produzido por essa língua neutra na qual se articulam os discursos científico-técnicos, por essa língua moralizante na qual se articulam os discursos críticos, e, sobretudo, por essa língua sem ninguém dentro e sem nada dentro que pretende não ser outra coisa além de um instrumento de comunicação (p. 29).

Cada conversa foi única. Até porque as pessoas são únicas, assim como as experiências são singulares. Cada acontecimento foi levado a outro e a outro, constituindo-se numa composição dos relatos de vida.

E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra... por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes... por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas... por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa... (LARROSA, 2003, p. 212-213).

Após o término das conversas, transcrevi os relatos textualmente. A prática de transcrever ocupou o meu tempo durante meses. Dei uma cópia impressa ao(à) aluno(a) da nossa conversa com a transcrição textualizada, o(a) qual teve a oportunidade de ler

toda a conversa, revisá-la e de solicitar modificações e ajustes. Para uma aluna enviei a transcrição para o seu *e-mail*, porque ela pediu transferência da escola. Tiveram alunos(as) que me retornaram com considerações e outros não, concordando com o que foi relatado; alguns não deram retorno sobre a leitura feita da conversa entre nós. Passeggi et al. (2014) dizem que a leitura da transcrição da conversa oferece ao sujeito a oportunidade de autodescoberta. Isso foi o que eu ouvi dos(as) alunos(as) que me retornaram suas considerações sobre a nossa conversa.

O *texto de campo* (CLANDININ; CONNELLY, 2015), ou seja, os dados da pesquisa foram produzidos a partir de nossas conversas. “Os textos de campo auxiliam o pesquisador a mover-se retrospectiva e prospectivamente em um completo envolvimento com os participantes e também distanciamento deles” (p. 119). As histórias vividas e contadas deram forma à natureza do texto de campo. Neste *texto de pesquisa* (CLANDININ; CONNELLY, 2015), há uma mistura gradual de vozes, minha e dos(as) jovens, numa interligação de relatos de experiências.

Quem são estes(as) jovens alunos(as) com os quais estou conversando nesta tese? Para Larrosa (2004), “[...] a la pregunta de quién somos sólo podemos responder contando alguna historia. Es al narrarnos a nosotros mismos en lo que nos pasa, al construir el carácter (el personaje) que somos, que nos construimos como individuos particulares, como un quién” (p. 18).

Escolhi pseudônimos com base nos personagens do filme *Escritores da Liberdade* para me referir aos(às) jovens. São eles: Sindy, Carolina e Karen, alunas do Curso de Metalurgia; Eva, aluna do Curso de Eletromecânica; Ben, aluno do Curso de Metalurgia; Lisa e Robin, alunos do Curso de Eletromecânica; Luana e Laura, alunas do Curso de Metalurgia; Marcus, John e Ângela, alunos do Curso de Eletromecânica, cujos relatos de vida dos mesmos estão nesta ordem a seguir.

Cada jovem teve a sua forma de falar de si. Na sequência, estão os relatos iniciais dos(as) jovens sobre si, com os quais trabalho no IF SUDESTE MG, *Campus Juiz de Fora* e que são praticantes nesta pesquisa.

Sindy

Meu nome é Sindy, tenho 16 anos, sou juiz-forana e eu me identifico como uma pessoa amorosa, acho que amiga, carinhosa assim, eu acho que sou uma pessoa muito emocional, é... acho que sou bastante esforçada, eu sempre corro atrás daquilo que eu quero alcançar e sou uma pessoa bem familiar também. Eu acho que é isso.

[...]

Eu nasci dia 19/04/2000. Sempre fui uma criança tímida, era muito estudiosa, eu adorava ir para a escola, eu chorava para ir para a escola, detestava ficar de férias e eu gostava muito de estudar, gostava muito de brincar e, tipo, sempre respeitava os meus pais; sempre que eu levava uma bronca, eu nunca mais repetia aquelas coisas e acho que a minha vida mesmo foi basicamente medida pela parte do estudo, que sempre estudei em escola pública, e aí em 2014 eu fiz uma prova para entrar no Instituto Federal e também consegui entrar aqui e estou muito feliz estudando aqui.

[...] – significa supressão de texto.

Carolina

Meu nome é Carolina, eu moro aqui em Juiz de Fora mesmo, eu me identifico como uma pessoa, eu acho que eu sou uma pessoa muito alegre, animada, sou muito tímida, não com quem eu conheço, mas eu me considero tímida. E eu acho que eu não sou muito esforçada, não, eu acho que eu sou bem preguiçosa, eu estou querendo mudar isso. (Risos).

[...]

Eu nasci em 26/08/2000. Assim que eu nasci, eu fui morar com a minha mãe. A minha mãe morava no Pará, aí eu fui morar com ela lá no Pará. Só que depois eu fui morar com a minha avó que morava no Piauí; aí, quando eu fiz 5 anos, meu pai já era separado da minha mãe, aí meu pai veio, me buscou para morar aqui em Juiz de Fora, aí quando eu morava lá no Pará, lá não tinha muita oportunidade, aí eu já tinha quase 6 anos e nunca tinha ido para a escola, não tinha nem nada, só sabia escrever meu nome e pronto. Aí tá, eu comecei a ir para a escola, aí eu comecei a gostar muito de ler, aí eu aprendi a ler rápido, eu gostava muito de ler, gostava de ir para a escola também, aí só. Primeiro eu fui para um colégio particular, aí depois eu fui para um colégio estadual e passei para cá.

Karen

Meu nome é Karen, nasci aqui em Juiz de Fora, mas moro em Matias Barbosa, aqui do lado, eu me identifico como uma pessoa feliz, eu acho, animada também, eu sou bastante animada e também sou estudiosa, me esforço pelas coisas que eu quero, pelas coisas que eu acredito, que eu busco. Acho que é isso.

[...]

Eu nasci em 15/06/2000. Desde que eu era pequenininha, eu sempre fui muito alegre, assim, muito feliz e também era bastante estudiosa, eu fui crescendo lá na minha cidade mesmo, estudava em Matias, passei por uma escola particular quando eu era pequena e quando completei 6, 7 anos fui para uma escola municipal, depois fui para uma escola estadual; e aí eu acabei passando aqui no IFET. E acho que é isso.

Eva

Bom, faço Eletromecânica, e assim, eu entrei no curso para ver se era isso mesmo ou com qual parte eu me identificaria mais, com Elétrica ou com Mecânica, e eu percebi que eu me identifico com as duas; então, eu sou apaixonada pelo curso, eu quero continuar nessa área se possível, e assim, eu também me identifico muito com a música, com as questões culturais e com as questões sociais que a gente vive hoje. Eu poderia dizer que eu sou assim, como diz a minha mãe, muito ativista para essas questões, e eu acho que isso é o básico sobre mim, pessoa que gosta de lutar pelo direito de todos e sou apaixonada pela área que eu estudo.

[...]

Eu sou de Espera Feliz, Minas Gerais, quase divisa com o Espírito Santo, e assim, eu nasci lá e vim para cá com um ano de idade mais ou menos, e aí meus pais se separaram e a minha mãe veio por causa da educação, cidade pequena, ia ter que mudar para cá uma hora ou outra para fazer faculdade, Ensino Médio, ah já vou mudar de uma vez, porque ela estuda sempre lá e aí eu comecei pequenininha, fazendo maternal, sempre só eu e a minha mãe, minha mãe sempre lutou muito. Quando chegou a hora de entrar assim no 3º período, primeira série, eu fui para um colégio particular das irmãs Carmelitas, Nossa Senhora do Carmo, e eu estudei lá até a 8ª série e por volta da 3ª série, assim, a minha mãe começou a ter dificuldade para pagar, dificuldade financeira, aí como sempre eu fui uma aluna muito aplicada, sempre fui o xodó das irmãs também, muito católica; então, sempre gostei de participar de tudo, aí elas me introduziram no programa de bolsa estudantil; então assim, eu fiz final do fundamental I e o fundamental todo II com bolsa; e de lá para cá, assim, sempre me senti privilegiada, sempre estudei em instituições muito boas, depois de lá eu fui para o Conexão, porque eu não passei de primeira, porque eu queria Edificações, mas de certa forma foi bom, porque depois que eu entrei eu vi que Edificações não era a minha área, aí eu tentei de novo e vim para cá, então assim.

Ben

Eu sou tranquilo, Cristiane, gosto de futebol, gosto muito dos meus amigos, as minhas irmãs são tudo, meu pai, eu amo a minha família, Cristiane. Eu não sei o que seria de mim sem eles. Tipo assim, eu tenho dificuldade para estabelecer conversa com pessoa diferente, mas depois que eu começo a conversar eu começo a divertir, a brincar. Ah, mais ou menos isso. Gosto muito de futebol.

[...]

Tipo assim, a gravidez da minha mãe foi meio indesejada, sabe, ninguém esperava lá em casa, tipo, foi num momento difícil lá em casa, tanto financeiro quanto de estabilidade da família e tal. Tipo meu pai e minha mãe falavam que desde que eu nasci meio que deu uma guinada, deu força para ela continuar lutando e tal. E eu meio que fui para o meu pai e minha mãe uma superação de vida, porque tipo a minha mãe não tem estudo, nem meu pai, não tiveram oportunidade. Meu pai até que fez Ensino Médio, o meu pai fez o técnico em Rio Pomba, acho, e saiu de lá empregado, voltou para Minas, foi para o Rio e depois voltou para Minas. Igual sempre foi difícil a vida deles e a vida lá de casa. Então, eles montaram um negócio que o meu pai toca hoje. Tipo eu vi o meu pai e a mãe trabalharem de segunda a sexta, pegava sete horas da manhã, parava meia-noite, com biscoitos, embalando, quando tinha encomenda, de vez em quando a gente ia para ajudar, ia trabalhando, depois saía 2 horas da manhã para voltar no outro dia, 2 horas para viajar, correndo perigo na estrada para poder dar o estudo a gente. Então, tipo, a minha mãe sempre falou que bem material não fica, ficava para ela o estudo, o estudo ninguém poderia tirar da gente. Então, ela sempre incentivou a gente muito a estudar. Tipo, quando eu passei no IF, as minhas irmãs já estudavam na federal. Quando eu passei, então, foi uma felicidade muito grande para todo mundo lá em casa, principalmente para a minha mãe, porque queira ou não queira você sai com o diploma de técnico, você sai com uma qualificação de um profissional para o mercado de trabalho, você tem um Ensino Médio bom, a estrutura do colégio é muito boa, te atende muito bem.

Lisa

Ah assim, eu acho que eu me apresentaria que eu sou uma pessoa que tem um coração muito bom, tipo, coisas que já aconteceram, eu perdoei muito fácil as pessoas e eu sou legal (risos). Ah, eu acho que eu me apresentaria como uma pessoa que é simpática, legal, não sei, não sei, é muito difícil de descrever você mesma, não sei (risos).

[...]

Ah assim, a minha infância foi muito boa, eu passava praticamente toda na casa da minha avó, aí eu brincava direto com as minhas primas e tem a [...] também que é daqui da Edificações, a gente se conheceu assim, ela é minha vizinha, a gente sempre brincou junto, ela é minha melhor amiga, assim também, aí eu sempre brincava assim na rua, sempre fui meio moleca, sabe, aí eu ficava o dia inteiro na rua brincando, aí isso foi até os 12 anos. Aí em abril meu pai passou mal, aí isso foi meio barra lá em casa, porque ele esteve praticamente morto, aí foi difícil, aí eu tive que aprender a me virar sozinha, porque a minha irmã estudava e a minha mãe tinha que ficar com ele, aí tinha muita pressão da minha família comigo, com a minha vizinha que é a minha tia, ela ficava querendo cuidar da minha vida, aí por isso que eu sou meio nervosa, porque eu estresso fácil devido ao convívio que eu tive com ela. Ah, deixa eu ver mais, aí tipo foi muito difícil, mas deu tudo certo, graças a Deus.

Robin

Ah eu acho que eu sou um jovem que gosta de viver o presente, que tem as obrigações para cumprir, então, a gente tenta fazer o que gosta e cumprir as obrigações, no caso os deveres também, porque eu acho que todo mundo tem dever na vida. Eu acho que eu sou uma pessoa tranquila de conviver, mas meio estressado com as coisas; é... acho que seria isso.

[...]

Então, vamos lá, vou falar rapidinho sobre os dez anos que eu estudei na Escola Normal, que é uma escola pública. Eu acho que foram dez anos que eu gostei muito, mesmo não sendo uma escola com uma qualidade ideal, mas foi bom o aprendizado, eu acho que tudo na vida a gente tem que ver que tem o lado bom e lado ruim, e querendo ou não a gente não pode culpar a escola, porque querendo ou não é o aluno que faz o que ele quer. Então é isso. Nunca gostei, nunca fui muito fã dos estudos, mas sempre tive problemas um pouquinho de consciência que eu tinha que estudar e, pô, algumas matérias eu tinha facilidade, Matemática, mas matéria de cálculo e as que eu não tinha eu tentava pegar um pouquinho, as que eu não tinha a gente ia levando, aí foram os dez anos de lá. Aí eu tentei fazer a prova para cá na minha 8ª série, da minha 8ª série para o 1º ano tipo eu não passei de primeira e depois eu fui tentar a prova de novo quando eu estava no 1º ano cursando lá, e aí eu passei e estou aqui.

Luana

Olha, vai parecer que eu estou me gabando porque eu sou muito racional, e eu acho que você tem que ser uma pessoa tipo respeito e compreensão, está certo que na hora da brincadeira a gente dá uma xingadinha e coisa assim, mas fora disso eu acho que respeito é tipo, acima de qualquer coisa a gente tem que ter respeito com o próximo e consigo mesma também. Eu gosto de respeitar as pessoas, eu sou bastante compreensiva, eu me coloco bastante no lugar das pessoas; eu sou assim, você vai brigar comigo e eu vou ficar quietinha, mas eu vou chorar muito depois (risos). Eu sonho muito, sabe, mas eu tenho os pés no chão assim, e estar lutando por aquilo que eu quero, eu não consigo olhar as coisas num padrãozinho, essa coisa generalizada, estereotipada, eu sou uma pessoa muito assim, eu gosto de pensar da minha maneira, eu gosto tudo do meu jeitinho. Em relação às pessoas, eu tento ajudar todo mundo, mas se for uma pessoa que eu não gosto, eu gosto de, sei lá, fazer bem a quem está ao meu redor. Eu acho que é isso sobre mim. [...]

Olha, a minha é bem complicadinha [refere-se à vida]. Quando eu era pequenininha, meu pai era alcoólatra e eu nasci, porque uma irmã minha morreu, minha mãe ficou com depressão, essas coisas, mas depois de dois anos ela podia ter filho e ela teve. Então, desde pequenininha eu e a minha mãe somos um grude, muito grudada, ela sempre foi de Luana, Luana, Luana, Luana. Eu era muito inteligente quando eu era pequena, sempre fui, não agora, eu não sou mais tão inteligente (risos), o integrado quebra as expectativas de qualquer um, mas eu era muito inteligente e eu acho que na minha infância só tem uma palavra que é mãe, porque em todos os momentos, em tudo, tudo que aconteceu na minha infância é relacionado a minha mãe. Aí porque tipo meu pai foi meio ausente, mas chegou 2012 ele infartou e teve que parar de beber. E agora é um pai mais presente. [...]

E uma coisa que a minha mãe sempre dizia, porque a minha irmã meio que se revoltou com o meu pai, por causa disso entre aspas, não foi um momento completo, ele sempre estava ali tipo, ele alimentava, cuidava da casa, mas emocionalmente foi abandono. Então minha irmã não reagiu bem a isso, minha irmã e o meu pai não se dão bem. Uma coisa que a minha mãe sempre disse que é independente de quanto ele me ignore por causa da bebida ou algo assim, eu não podia deixar o que eu era, eu não podia deixar de ser a filha amorosa que eu era, porque um dia ele ia parar e eu não ia ter arrependimento, tipo, ai, nossa, meu Deus, chegar ao final da vida e olhar, eu não tratei meu pai bem. Então, eu acho que as principais coisas da minha infância são ligadas a isso.

Laura

Sobre a minha personalidade, eu geralmente sou muito calma, não costumo revidar o que as pessoas fazem comigo; e eu sou muito chorona, muito sensível, muito emotiva, muito, muito emotiva. Me dou bem com a maioria das pessoas, é muito difícil me tirar do sério, como eu havia mencionado, e falo muito, bastante, falo mais do que eu deveria, sou divertida, é só isso mesmo.

[...]

Bom, desde quando eu era pequena, eu tinha a presença de meus pais muito por perto. Era sempre ver eles algumas horas por dia e talvez um dia inteiro a cada uma semana, meus pais sempre trabalhavam muito, porque a minha família sempre teve uma condição econômica bem ruinzinha, então, inclusive para se sustentarem e sustentarem a casa, meus pais trabalhavam o dia todo, todos os dias, inclusive finais de semana e feriado. Então, Natal a gente passava juntos, ano-novo, nada disso era junto. E até os 4 anos de idade eu ficava mais com a minha avó, eu tinha uma ligação muito forte com ela, mas ela também tinha uma outra neta que era órfã de pai; e quando a filha dela resolveu se casar de novo, ela resolveu ir atrás para cuidar da netinha, ela ficou com medo do padrasto não ser bom para a netinha, ela acabou indo atrás deles e eu tive que morar com a avó paterna, a outra avó, mas a avó paterna era bem mais de idade, não tinha tanta paciência para cuidar de criança, eu sempre quis muito atenção, eu precisava de muita atenção, eu já não tinha muito disso com ela, e aí, na maior parte do tempo, eu ficava sozinha ou senão com os meus primos, a maior parte era menino, eu era apenas a única menina da família e aí foi muito estranho no início e acabei me acostumando com isso. O tempo todo eu sempre quis ir para a escola, ter mesmo contato com as outras crianças, meus primos sempre eram maiores do que eu, eu queria ter contato com outras crianças, eu achava que ia ser legal, eu também gostava muito de ler, aos 4 anos eu aprendi a ler [...]. Porque meu pai, eu gostava muito de histórias, mas meu pai não tinha tempo para poder ler para mim e aí ele me ensinou algumas coisas e o resto eu aprendi sozinha, de meter a cara no livro e tentar até conseguir, tive a ajuda dos meus primos para isso também. E é só isso.

Marcus

Moro desde sempre no mesmo bairro, Linhares, um pouco mais afastado dos bairros centrais. Moro com os meus pais, sempre com eles, e desde pequenino eu estudei em escola pública, desde sempre fui motivado pelos meus pais a estudar, a crescer, ter conhecimento e sempre me motivaram a querer mais, a estudar, a me esforçar nos estudos, buscar o melhor para mim, sempre disseram que o melhor a se fazer é estudar para a gente conseguir um futuro bacana, a gente tem que construir o nosso caráter e a gente tem que se construir a partir do que a gente recebe; e o estudo é muito importante, acrescenta muito. Então, os meus pais, eles foram e são pessoas muito importantes para mim. Meus pais me ensinaram desde pequeno a amar o próximo, a amar a natureza e hoje eu carrego isso comigo e levo isso para as pessoas, tento levar todo dia isso para as pessoas. É, na escola também desde sempre, eu sempre fui assim mais calmo, mais tranquilo, sempre gostei muito de falar; então, na escola, às vezes, me chamavam a atenção por isso, aí eu queria perguntar muito sempre, então, acabava ficando chato, assim chato entre aspas nas aulas, tive professoras que não costumavam entender também, eu até entendo elas, porque não deve ser nada legal falar o tempo inteiro, eu sempre fui de falar bastante. Então, é isso, eu acredito que esse gostar de me expressar e ouvir as pessoas também, principalmente, vem muito dos meus pais, sempre me ajudaram muito a estimular a fala, a fala com as pessoas, a interagir com as pessoas até por eles me ensinarem esse amor, esse respeito entre os indivíduos. É, sou muito grato a eles, então, eu acho, se for para eu falar da minha história sem antes falar dos meus pais e do meu irmão não caberia.

O meu irmão hoje tem 29 anos, ele me ajudou bastante, muito, o meu irmão é muito inteligente, ele sempre me ajudou, às vezes, na escola, eu aprendi muita coisa com o meu irmão e hoje é meu melhor amigo, assim somos muito amigos. [...] ele trabalha. É, ele vem me ensinando isso também, ele sempre me estimulou muito a estudar também, sempre me estimulou. [...] Então, ele fez cursos na área da Eletricidade, mas não continuou. [...] fez técnico em Eletroeletrônica. Meu irmão é muito inteligente e eu me inspiro muito nele, todos os dias eu tento me espelhar nele como pessoa, como profissional, como aluno, em todos os sentidos; então, eu acho que a minha família foi, acho não, a minha família foi imprescindível para que eu chegasse aqui, para que eu estivesse aqui nessa instituição.

[...]

Então, é, eu valorizo muito todas as coisas desde o que é próximo a mim, que é diferente de mim, o que é diferente de mim que tem algo próximo a mim também. Eu acredito muito no valor do respeito que é inerente a mim pelo menos fundamental, sabe, eu respeito o amor pelas coisas, o amor não somente entre os indivíduos, mas entre os indivíduos e a natureza, entre os indivíduos e tudo. Eu acho importante, muito importante estar assim para que a gente consiga viver bem, viver tranquilo, viver leve, sabe, eu valorizo muito isso. Então, é isso que eu carrego comigo: o respeito, a paz, o amor, eu valorizo muito isso tudo.

John

Então, uma coisa que tem muita influência na minha vida é a música, eu estudo música desde os 9 anos, música erudita, toco jazz, rock, mpb, é uma coisa bem marcante na minha vida. A questão da política também, eu sempre tive assim interesse pela militância [...] Gosto muito de conhecer as coisas, gosto de curiosidades, principalmente, saber sobre outras culturas. Eu estudei a vida toda na Paineiras [...] foi uma coisa que fez parte de toda a minha formação, do meu desenvolvimento, da minha vida [...]. Quando eu era mais novo sempre gostei de ler, de ter conhecimentos gerais sobre o mundo e tudo mais, sempre gostei de ter uma conversa às vezes um pouco mais adulta entre aspas assim. Coisas que eu já fiz na minha vida assim, atividades assim, já cheguei a fazer natação, instrumentos, futebol, foi uma coisa que quando eu era pequeno, tipo, boa parte dos meus primeiros anos eu quis ser jogador de futebol, cheguei a praticar durante um tempo. Ah, a viagem mais legal que eu fiz foi quando eu fui para a Argentina com a minha mãe, num congresso. E também a questão da religião, eu não tenho uma religião definida hoje, mas eu gosto de conhecer essas religiões, eu já cheguei a frequentar, fazer catecismo, centro espírita também e, também, recentemente, há dois anos atrás eu cheguei a ir numa fazenda aqui em Juiz de Fora [...] lá segue uma parte, uma raiz, uma vertente espiritual. Bacana também conhecer essa questão assim. Eu sempre gostei de conhecer pessoas mais filosóficas, sábias, fiquei conversando lá com os monges, eu acho que é uma coisa que me marca também.

Ângela

Minhas características, eu acho bem difícil isso (risos). Me coloco como uma pessoa sensível, não sou nem um pouco detalhista, tenho dezesseis anos. Meus pais sempre trabalharam e eu não tinha como ficar com eles. Então, até os dois anos de idade eu fiquei com uma tia minha, depois eu fiquei com uma outra tia minha que cuidou de mim até os doze anos. Sempre estudei em escola pública, desde a pré-escola. Eu ficava com a minha tia junto com uma prima minha, seus pais também trabalhavam. Então, a nossa amizade cresceu bastante e até hoje ela é uma das minhas melhores amigas. Depois, aos treze anos, mudei de escola, fui estudar numa escola estadual, o Normal, antes eu já estudava em escola pública municipal. Lá no Normal, conhecia mais pessoas, tive uma liberdade maior, até porque era longe da minha casa. Mudei de escola justamente porque eu fui morar em outro bairro. Lá eu fiquei dois anos até entrar aqui.

Com os pressupostos da Investigação Narrativa, ao investigar os relatos de vida sobre os tempos escolares de doze jovens alunos(as) de dois Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, no segundo semestre de 2016, pude perguntá-los(las) como foi participar da pesquisa. A partir dessa pergunta, ouvi relatos que se entrelaçaram às discussões teóricas da tese.

A maioria das conversas foi individual. Nas conversas individuais, perguntei aos(às) jovens como foi participar deste momento de pesquisa e ouvi os seguintes relatos:

- “Eu acho que é bom, porque eu não sou de falar de mim, foi diferente, e assim, porque todas essas lembranças que tive de tudo que aconteceu dá um sentimento de saudade. De um tempo que foi tão gostoso aquilo. Podia fazer isso de novo”. (Ângela).

- “Legal, legal, achei legal sim, refletir, pensar na vida, às vezes eu faço isso meio instintivamente, sabe? Do nada eu paro assim, olho para algum ponto e penso um monte de coisas, mas foi muito legal sim”. (John).

- “Foi interessante, eu acho legal a gente conversar com outras pessoas o que a gente fez e é isso. Sei lá, eu sou uma pessoa que eu não tenho medo de falar, porque eu sou o que eu sou, eu gosto, eu achei até interessante mesmo”. (Robin).

- “Olha eu pensei que ia ser pior, eu não sabia o que você ia falar, eu falei, nossa, o que eu vou falar gente, se eu vou falar alguma coisa errada (risos), mas eu gostei, foi legal, primeira vez a oportunidade, gostei mesmo” (risos). (Lisa).

- “Ah, gostei, porque, igual, eu gosto muito de conversar, acabo me abrindo com você, é bom você passar as suas experiências para as outras pessoas, você vê que não é só você que tem determinados problemas que todo mundo tem [...] Gostei bastante”. (Ben).

- “Uma experiência singular. Nunca participei de nada parecido, eu achei muito bacana, poder lembrar das coisas que aconteceram, poder lembrar de como eu fui me construindo, sabe, acho muito importante a gente parar e, olha, eu estou aqui hoje, porque eu aprendi isso lá atrás, olha, como que esse pensamento veio, isso que aconteceu comigo me ajudou a estar pensando como eu estou hoje, sabe, acho muito interessante a gente parar, refletir sempre, acho uma experiência muito interessante a se fazer com as pessoas, uma experiência incrível”. (Marcus).

- “Ah, eu achei muito bom, e bom, primeiro porque é muito bom colaborar com a sua pesquisa, porque eu fico muito feliz em poder ajudar e colaborar com alguma coisa; então, sempre que chega uma questão para mim, só se eu não tiver meio nenhum de ajudar que eu não vou, mas se eu conhecer alguém que ajuda eu vou pegar essa pessoa, olha essa pessoa pode te ajudar. Eu me sinto feliz em poder ajudar, colaborar; então, só de poder colaborar com a sua pesquisa eu já fiquei feliz e eu também achei assim um privilégio de você ter me convidado para participar e contar as experiências da gente; assim, é sempre bom, sempre poder ajudar uma outra pessoa que precisa baseado na vida de cada um, das experiências de cada um, a gente pode ter noções do que pode ser a nossa vida, porque todo mundo passa por uma situação parecida com alguém uma vez na vida, pelo menos, então mesmo não sendo esse o caso, assim contar as nossas experiências, é sempre bom para quem ouve e para quem conta também, porque como eu chorei aqui dá uma aliviadinha, né? A gente lembra de coisas boas, é sempre bom”. (Risos). (Eva).

Uma conversa aconteceu em dupla. As alunas colocaram sobre a participação na pesquisa:

- “Para mim foi muito bom, porque olha só, foram perguntas, a gente se faz essas perguntas na nossa cabeça, mas a gente elabora? Não. A gente não elabora a resposta, a gente não procura pontinhos ali, a gente escuta a coleguinha e vê o ponto de vista da coleguinha e vê que bate tudo (risos). Para mim foi ótimo, foi muito bom”. (Luana).

- “Foi, foi bom lembrar o passado, poder falar e perceber como a minha vida mudou daquela época até agora, poxa que mudança legal, muito bom poder falar sobre isso e não chorar, estou me sentindo muito feliz”. (Laura).

- “Eu pensei que você iria chorar”. (Luana).

- “Eu também pensei. É como um incentivo olhar para a minha própria história, narrada por mim mesma, foi como um incentivo para poder continuar, para poder pensar um pouco o que eu estou fazendo, é, é isso aqui que eu quero”. (Laura).

- “Narrar um pouco da minha história me fez ver, analisar como se tivesse um quadro na minha frente nessa confusão de adolescência, eu olho para esse quadro e consigo ver exatamente como eu lidei com cada fase, sabe? Desde pequenininha, entrei no IFET... daqui a vinte anos a gente faz essa entrevista de novo” (risos). (Luana).

A outra conversa aconteceu com três alunas, de modo que cada uma falava e continuava ou completava sua fala a partir da fala da colega. No início, houve uma

indecisão quanto a quem começaria. Depois todas estavam mais à vontade, descontraídas e sorridentes. No final da conversa, as alunas disseram sobre como foi para elas participarem da pesquisa juntas:

- “Foi bom a gente fazer em grupo, porque aí a gente vai complementando e não fica muito, porque eu ia ficar muito tímida em fazer sozinha, então eu acho que assim fica melhor também para a gente se relacionar, conversar, porque como a gente é muito próxima tem coisa que às vezes eu falo e eu esqueço e aí ela lembra. Eu acho que isso também foi bom”. (Karen).

- “Fez a gente também descobrir algumas coisas que a gente não sabia uma da outra”. (Carolina).

- “É, verdade, verdade”. (Karen).

Para essas três jovens, indaguei como foi participar deste momento de pesquisa. As alunas Karen, Sindy e Carolina expressaram suas considerações sobre isso:

- “Eu acho que foi muito bom, porque foi bom também as coisas que a gente passou até aqui, lembrar as experiências e das coisas que a gente também às vezes esquece, mas seria bom ter essa lembrança. Coisas que a gente saiu daqui, pensou, poxa, podia ter feito isso, poxa isso é tão interessante, então assim, foi bom, porque ajudou a gente a ver o quanto a nossa jornada foi importante para a gente estar aqui, como foi o processo mesmo, como foram fases da nossa vida, acho que foi muito bom também pela questão da análise, de a gente analisar como está a nossa postura, socialmente, politicamente, como pessoas, como estudantes, então eu acho que foi bom para a gente pensar e por assim falar mesmo como que a gente se sente também é bom. Eu acho que é isso”. (Karen).

- “Eu gostei muito dessa experiência, porque proporciona a gente a repensar nos atos que a gente tem feito, nas coisas, na nossa história em geral, não só aqui dentro da instituição, mas desde a infância até como nós estamos nos desenvolvendo agora, então, eu acho que é muito importante; faz a gente, realmente, perceber e dar valor a muitas coisas que anteriormente a gente pode às vezes nem ter reparado no valor que aquilo teria e eu achei muito interessante em participar da pesquisa”. (Sindy).

- “E outra coisa, a questão que ela falou de repensar, eu acho que até foi dos pais, igual eu estava falando aqui agora, eu não dou tanto valor, eu fico no celular em vez de conversar, é uma coisa que eu tenho que pensar, então também ajuda a gente a ver o que está errado e o que precisa ser mudado, o que está bom e o que pode melhor; então, eu acho que foi muito boa a experiência”. (Karen).

- “Eu acho que a experiência foi ótima, porque fez a gente refletir toda a nossa trajetória, o que a gente passou, todos os momentos, experiências que a gente teve e também fez a gente pensar o que a gente está fazendo de errado, o que a gente pode melhorar, igual a Karen falou do momento em família, que a gente pode melhorar isso, a gente pode acrescentar mais coisas, fez a gente refletir desde a nossa infância, como a gente se comportava, eu acho que foi muito bom”. (Carolina).

Nos momentos das conversas, percebi que uma grande expectativa estava presente nos rostos dos(as) alunos(as). Foi um momento de muita expectativa para mim também. Senti alguns(mas) jovens apreensivos(as), outros(as) tranquilos(as). Mas as conversas foram fluindo de acordo com as questões sobre as experiências nos tempos escolares relatadas pelos(as) alunos(as). No final das conversas, os(as) alunos(as) me deram um carinhoso e um afetuoso abraço como uma forma de agradecimento pela parceria no trabalho educacional.

A partir dos fragmentos relatados pelos(as) jovens, pude perceber que estes(as) gostaram de participar da pesquisa. Consideraram *legal, interessante, muito bom, uma experiência singular, incrível, ótima*. Foi um movimento que os(as) fizeram refletir, pensar em si, lembrar de acontecimentos vividos, ver as mudanças, os avanços, os crescimentos na vida, dimensionar como a história de cada um(a) foi sendo tecida, e hoje fazem uma autoavaliação de suas vidas. Relataram questões pessoais que, ao falarem, puderam redimensioná-las, chegando a sentirem um alívio para algo que não estava confortável.

As conversas permitiram aproximações entre nós e entre as jovens Laura e Luana; Karen, Sindy e Carolina, oportunizando-as a conhecerem mais as próprias companheiras de turma no curso, uma pôde ajudar a outra a lembrar de fatos, uma completou alguma questão dita pela outra. Isso foi muito significativo para elas, o que permitiu mais tranquilidade para participarem da conversa. Os relatos de vida produzidos nas conversas permitiram “[...] compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e [...] vividos pelos sujeitos em diferentes contextos” (SOUZA, 2006, p. 24).

Percebi que os(as) jovens buscaram olhar suas trajetórias, analisar, refletir o processo vivido, os momentos na vida, suas posturas, falar o que sentem e pensam sobre as questões que perpassam suas histórias, compreender a formação que estão tendo tanto pela família como pela escola, ampliando a compreensão de si e visualizando

projetos de vida. Tiveram condições de ressignificar a própria história *pessoalacadêmicaprofissional*, aprendendo mais sobre si no processo, refletindo a própria história em contexto, favorecendo o autoconhecimento.

Os(as) jovens destacaram em seus relatos de vida a dimensão formativa da pesquisa e do pensar. Pensar constitui-se uma das ações fundamentais de nossa existência. Pensamos com palavras; pensar é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, o que faz com que nos coloquemos diante de nós mesmos e diante dos outros (LARROSA, 2002).

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos (LARROSA, 2002, p. 20, grifo do autor).

Esteve presente nos relatos dos(as) jovens a ideia de que contar experiências é bom para quem ouve e para quem conta também. Isso é mencionado por Clandinin e Connelly (2015) sobre o ouvir e contar histórias ao outro. Os relatos de vida desses(as) jovens entrelaçam-se nos dizeres de Larrosa (2004):

Lo que somos no es outra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; e cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad (p. 14-15).

Os(as) jovens relataram cada qual uma história singular que a Investigação Narrativa permite trabalhar, com respeito à especificidade que marca suas trajetórias, destacando seus percursos de formação. Os relatos são, por vezes, autobiográficos, e a

escrita autobiográfica é uma maneira de escrever sobre o contexto de uma vida (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Com a Investigação Narrativa, “[...] podemos pensar que, na construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 108).

Os relatos produzidos nas conversas oportunizaram olhar para e com as juventudes, de modo a levar em conta a alteridade juvenil, legitimando os(as) jovens como seres capazes de refletirem sobre sua história de vida, relatando suas experiências.

A história de vida narrada é, assim, uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade que oferece, para a reflexão do seu autor, oportunidades de tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação (JOSSO, 2008, p. 19, grifo da autora).

Fazer da vida uma história significa para quem relata integrar elementos do passado que possibilitam compreender o presente e pensar o futuro. A compreensão parte do sentimento, ou seja, ao sentir se compreende e se conhece. As três ações sentir, compreender e conhecer constituem-se uma postura de vida inacabada com humildade, afeto, confiança, ética.

A metodologia tecida na pesquisa “[...] constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação” (SOUZA, 2006, p. 26). Ela proporciona condições *teóricapráticas* de compreender possíveis lógicas de *pensarsaberfazer*. Essa opção metodológica possibilitou um movimento de investigação sobre o processo de autoconhecimento, sendo possível a compreensão dos sentidos e dos significados atribuídos ao processo de formação e de autoformação, ressignificando no processo vivido a compreensão das próprias aprendizagens.

Com leituras bem atentas do texto de campo produzido nas conversas, busquei sinalizar as experiências nos tempos escolares relatadas pelos(as) jovens que perpassam a história de vida de cada praticante. Nesta tese, essas experiências me permitiram tecer uma discussão teórica, entrelaçando-as aos relatos de vida de jovens no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora.

De nossas conversas, produzi este texto de pesquisa abordando os tempos escolares, as juventudes, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, que seguem nas próximas páginas. Até lá...

2 TEMPOS ESCOLARES NO IF SUDESTE MG, *CAMPUS JUIZ DE FORA*

O Instituto foi e é muito importante para a minha construção, não só de conhecimento técnico, de conhecimento das disciplinas, mas eu ganhei muita responsabilidade aqui também, me tornei uma pessoa mais responsável, eu me sinto muito melhor hoje. Eu consigo me organizar muito melhor, eu sei como organizar meu tempo, eu sei distribuir o meu tempo, isso eu aprendi com os professores, com os orientadores, com as pedagogas, eu aprendi isso tudo e eu acho que isso é muito importante.
(Marcus).

Neste segundo capítulo, teci uma discussão *teóricoprática* sobre os tempos escolares na relação com os relatos dos(das) jovens no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora.

Nesta tese, enfoquei os tempos escolares relatados por jovens no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, a partir de seus relatos de vida. Na discussão dos tempos escolares, as questões do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio foram o foco, pois realizei a pesquisa com estudantes desse nível de ensino. Arroyo (1996) nos interroga “Por que nos aproximamos da escola sob a ótica do tempo?” (p. ix). Ele continua dizendo que:

O tempo de escola faz parte de nossas recordações, freqüentemente de nossas melhores recordações. O tempo de escola se mistura com as lembranças da infância, adolescência e juventude. Bons tempos aqueles. Que marcas eles deixam para serem tão fortes em nossa memória? (p. ix).

E é por considerar que o tempo escolar marca a nossa vida que abordei, nesta tese, os tempos escolares no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG), *Campus* Juiz de Fora, instituição na qual trabalho e realizei a pesquisa de Doutorado em Educação com os(as) jovens.



Vista panorâmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus Juiz de Fora*.

Fonte:

<http://gcn.net.br/dir-arquivo-imagem/2016/06/20160623160047_32043756.jpg>.

Ao estudar o tempo escolar, faz-se importante antes estudar o tempo. O tempo é uma das categorias das ciências trazidas para a educação, tornando-se indispensável na teoria educacional e na gestão escolar. Além disso, ele constitui a vida.

Tempo. Vida. Quando falamos da vida falamos do tempo? Quando falamos do tempo falamos da vida? Arroyo (2011) fala que “Pensamos a vida referida aos tempos em que a vivemos” (p. 253). Vida e tempo se entrelaçam no próprio movimento da existência humana. Nesse movimento, a vida tende a passar por permanências, mudanças, irregularidades e inconsistências. As perspectivas de vida se assentam num terreno reconhecidamente instável. A vida líquido-moderna caracteriza-se pela “[...] permanência da transitoriedade; a durabilidade do transitório; a determinação objetiva irrefletida na consequência subjetiva das ações” (BAUMAN, 2007, p. 53).

Bauman (2013) diz que a vida na era Moderna foi marcada pela infinita duração de todas as coisas, exceto a vida mortal, e que a vida líquido-moderna é afetada pela transitoriedade, as coisas não se destinam a durar, “[...] nada é visto como estando aqui

para sempre, nada parece ser insubstituível” (p. 22). Essa vida nos exige outros conhecimentos e outras habilidades. A forma de vida *praticada sentida* por cada um(a) é a combinação do destino e do caráter. “O destino delinea o conjunto de opções viáveis, mas o caráter que as seleciona, escolhendo algumas e rejeitando outras” (BAUMAN, 2013, p. 27).

No dia a dia há diferentes estilos e hábitos de vida, maneiras distintas de ocupar as atividades no tempo. Geralmente, são os indivíduos quem, no dia a dia, tomam consciência de determinadas características específicas de um período da sua vida (PAIS, 1993), assim como a juventude é um momento de viver com intensidade certas características. Em cada dia, a vivência do tempo é marcada pelas necessidades, expectativas, interesses, motivações e aspirações.

O tempo vem tornando-se uma questão-chave para pensar o movimento da própria vida que se materializa em nossas ações *profissionais, pessoais e acadêmicas*. Todos nós somos constituídos de diferenças que enriquecem a nossa vida, as quais permitem múltiplas experiências com o tempo, de tal modo que cada um(a) tem sua forma de experienciá-lo. Para cada um(a) de nós o significado do tempo é particular, como também é peculiar para cada um(a) o seu processo, cada um(a) tem o seu desenvolvimento singular. “Os tempos que nós experimentamos são muito diferentes uns dos outros” (MELUCCI, 1997, p. 7).

Os estudos que venho realizando sobre o tempo têm me oportunizado compreender as diferenças como dimensão integrante dos seres humanos, o que implica outras formas de estarmos, de agirmos e de nos relacionarmos com o mundo, implicando também outros desdobramentos para a educação.

Como pedagoga, tenho buscado estudar o tempo e os tempos na relação com a vida e com as diferenças no contexto escolar. Isso me permite valorizar os relatos de vida dos(as) jovens sobre os tempos escolares, os quais muito contribuem para as práticas pedagógicas realizadas no IF SUDESTE MG, *Campus Juiz de Fora*. Segundo Arroyo (1996),

A pedagogia passou a ter mais sensibilidade com as dimensões temporais dos processos de socialização e construção do conhecimento. O tempo escolar, pensado apenas como carga horária, distribuição de matérias, de conteúdos a serem ensinados a partir de

lógicas precedentes, passa a ser retomado como componente central dos processos de aprender, de socialização, de construção de sujeitos sociais e culturais. O tempo redefine sua centralidade nos processos de formação do ser humano e também nos processos de ensino-aprendizagem e de socialização (p. x).

Assim, o estudo do tempo resulta necessário diante de outras formas de viver os tempos da vida com que lidamos com a juventude. “As idades da vida não são naturais, estáticas, são constituídas social e culturalmente com a história” (ARROYO, 2011, p.209).

O tempo está sendo uma categoria utilizada para trabalhar o processo *ensinoaprendizagem*, problematizar as lógicas temporais no cotidiano escolar e investigar os desdobramentos dessas lógicas na prática pedagógica. Isso permite compreender qual teoria perpassa o *fazersaber* cotidiano.

Nesta tese, minha investigação pautou-se nos relatos de vida dos(as) jovens alunos(as) em experienciar os tempos escolares, relativizando o tempo do relógio e ressaltando o tempo da vida. “O tempo dos relógios serve para vivermos juntos, mas ele não pode impedir que tenhamos tempo de viver” (BAUSSIÉ, 2005, p. 64).

O tempo vem sendo estudado por diversos campos do saber, constituindo-se como objeto de investigação e condicionante das atividades humanas. “El tiempo como tema y problema ha ocupado la atención de la humanidad y, específicamente, del pensamiento filosófico desde muy temprano en nuestra cultura, como en todas las demás” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 15). O estudo do tempo e o uso deste feito pelas pessoas é um meio muito importante para compreender as transformações sociais e as implicações para cada uma dessas pessoas.

“El tiempo es un concepto universal del que todos tenemos consciencia, de que disponen y utilizan todas las culturas” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 17). O tempo é utilizado pelos seres humanos como referência para suas atividades e para a construção de sua história, servindo essencialmente como um meio de orientação no universo e como possibilitador da existência humana. “Uma análise em termos de perspectiva temporal considera o tempo como um horizonte no qual o indivíduo ordena suas escolhas e comportamento, construindo um complexo de pontos de referência para suas ações” (MELUCCI, 1997, p. 8).

Michel, Harb e Hidalgo (2012) estudaram sobre o conceito de tempo na percepção de crianças e adolescentes e chegaram às seguintes conclusões com a pesquisa: esse conceito se modifica conforme aumenta a idade, assim como os marcadores temporais; em crianças pequenas (6-8 anos), o entendimento sobre o tempo está intimamente relacionado à família, ao tempo de lazer e a percepção do tempo está associada ao seu próprio desenvolvimento; para os adolescentes (12-17 anos), o tempo é definido pelas palavras como “hora” e “relógio”, que mostram a preocupação desses adolescentes com a rotina diária.

O tempo está imbuído de significados culturais que influenciam como percebemos, entendemos e valorizamos o tempo presente, o passado e o futuro. “La tradición o cultura acerca de cómo ordenar el tiempo que heredamos – tanto en el caso del tiempo de la educación, como el general – pesa mucho y regula nuestras vidas y la de la sociedad” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 139). A esse respeito, acrescenta Augusto (2011):

A perspectiva temporal, tal como a concebemos, só se concretizou quando, além da percepção de um *ontem*, referente ao passado, e de um *hoje*, relativo ao presente, tornou-se possível pensar a emergência de um *amanhã* que pudesse, realmente, representar uma alternativa futura ao que existia. A forma com que nos habituamos a perceber o mundo e a nele viver tornou-se vigente somente quando surgiu a possibilidade efetiva de apreensão dessa tripla dimensão temporal, não apenas individualmente, mas também em termos sociais (p. 53-54, grifo da autora).

O tempo? Os tempos? Quando me refiro ao cotidiano escolar e aos seus praticantes, faço a opção pelo uso da palavra tempo no plural para expressar que nesse cotidiano existem multiplicidades de tempos, configuradores de temporalidades. O tempo constitui-se a partir de diferentes noções, com diferentes temporalidades, ou seja, múltiplas formas de experienciá-lo. No contexto juvenil, considero tempos das juventudes. Na composição dos tempos, temos o cruzamento de tempos escolares, de tempos de socialização e de ensino, de tempos regulados e de tempos vividos (GIMENO SACRISTÁN, 2008).

Nessa lógica, compreendo o tempo como sendo o próprio movimento da vida cotidiana e como possibilidade da experiência que oportuniza ricas aprendizagens na vida. Minha compreensão de tempo se completa no entendimento de Gimeno Sacristán (2008): o tempo é uma magnitude na qual acontece a vida, o tempo é algo que se vive, se sente, se experimenta, é o tempo de cada um; o tempo é algo em que se realiza nossa experiência pessoal e coletiva. Uma duração subjetiva, articulada às experiências e aos desejos.

“Ainda faltam três dias para começarem as férias!” Você deseja tanto que esses três dias passem rápido que eles vão lhe parecer séculos. O tempo não se deixa atropelar e parece reagir em proporção inversa ao que você deseja. Você quer que ele corra, e ele se arrasta; você quer que um instante de felicidade dure eternamente, e ele já se acabou. No entanto, na realidade do mundo, esses três dias não passam de três dias, nada mais, nada menos. Uma duração objetiva, mensurável por milhões de relógios. É sua subjetividade que lhe atribui um valor particular, vinculado aos acontecimentos que você vive. O tempo existe em você. Ele é um componente da sua personalidade (BAUSSIÉ, 2005, p. 72, grifo do autor).

A experiência sensível para com o tempo está relacionada à situação vivida, à duração. Quando você vive uma situação parecida que já viveu antes, a duração que passou entre as duas inviabiliza a repetição: depois da primeira vez, você não é mais o mesmo, porque experienciou emoções que o modificaram. Isso expressa que a duração vivida não está articulada ao tempo medido pelos relógios.

O tempo... Estamos a todo o momento falando, pensando, vivendo o tempo. Pode ser que no nosso dia a dia nem nos damos conta disso. Lidamos e passamos por várias situações que se articulam ao tempo. Situações que nos permitem ter a dimensão de tempo como rápido, demorado, devagar, uma eternidade. Isso me fez lembrar a pergunta feita por Alice ao coelho, na história *Alice no País das Maravilhas*: *Quanto tempo dura o eterno?* Respondeu o coelho: *Às vezes apenas um segundo*. Isso pode ser materializado em nossas ações, durar pouco ou durar muito ou não durar. Durar o tempo do acontecimento. Com isso, que sensações o tempo nos traz?

O tempo é marcado cotidianamente pelos afazeres e organizado para que se consiga fazer as atividades planejadas para o dia. Cada um define o tempo à sua maneira

e escolhe os tempos conforme suas prioridades, interesses, atividades. É um tempo singular para quem o vive. Desse modo, cada um(a) lida com o tempo de uma forma, assim como cada um(a) tem o seu ritmo cotidiano, posto que o tempo não tem o mesmo sentido para todos(as).

Parente (2010) define o tempo como um conceito histórico, social e cultural, sendo um elemento da criação humana. Há uma relação dessa definição com o tempo escolar. “A forma como a escola se organiza, ou seja, o seu tempo é decorrente das construções e necessidades históricas que a determinaram” (p. 139).

Pinto (2001) acrescenta que “A escola tem uma organização do tempo própria, característica, definidora do seu estado. Portanto, a organização do tempo escolar é também uma marca da identidade da escola, uma marca que a sociedade legitima e que a comunidade exige” (p. 135).

Correia (1996) defende que “[...] a escola é fundamentalmente a organização e vivências de tempos” (p. 97). De fato, a escola organiza vários tempos tanto humanos quanto institucionais.

A organização do tempo escolar. A escola se organiza no e com o tempo. Os duzentos dias letivos mínimos são comuns em todas as escolas. A carga horária anual mínima é de oitocentas horas de aulas, de atividades acadêmicas. Com essa organização, pratica-se um tempo de repetições.

La escolaridad, con sus horarios y calendarios, con sus rituales, es un instrumento racionalizador a la vez que ha sido, en muy buena parte, fruto de la racionalidad moderna. La misma escolarización se há convertido en un importante aparato de la racionalidad que regula el tiempo psicológico de los sujetos y del tiempo social de las sociedades modernas (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 20).

Geralmente, na maior parte das escolas, o ano letivo inicia-se em fevereiro. No primeiro dia de aula, os(as) alunos(as) recebem o horário. Neste, está organizado o ritmo da semana para o semestre ou para todo o ano. Em cada dia da semana, estão as disciplinas, os horários da chegada, os da saída e os vagos. Essa cadência é seguida.

Quando alguma aula não acontece, pode-se sentir uma estranheza e uma mudança, porque o ritmo habitual foi alterado.

Ao compreender o tempo, é preciso nos atentarmos para a organização de nossas atividades no tempo, organizando o tempo de nossa vida. “Graças ao tempo divisível dos relógios, das agendas e dos cronogramas, os homens vivem uns com os outros; organizam as atividades em comum, encontram-se, marcam compromissos, pontuam sua vida de hábitos que são como marcos no decorrer dos nossos dias” (BAUSSIÉ, 2005, p. 64).

A maneira com que a escola organiza seus tempos influencia a forma de organização da sociedade; esta, ao mesmo tempo, também influencia a organização da escola. Segundo Correia (1996), “O tempo escolar se estende para além do recinto escolar. Sua sombra atinge e articula outros tempos sociais” (p. 51).

O horário de início e de término das aulas em uma escola de tempo regular está relacionado com o horário de trabalho dos pais, com o horário de almoço e com o fim de expediente. Outra forma de a escola organizar seus tempos pode trazer implicações para a vida social. O tempo escolar entrelaça-se ao tempo social, pois “[...] cuando se altera la estructura del horario, se altera el orden de la vida familiar y el de toda la sociedad, las cuales – familia y sociedad – podrán aceptar esse cambio o no serles su asimilación” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 46).

Nessa lógica, os horários e os calendários organizam a vida do trabalho, do comércio, dos transportes, as possibilidades de estudo e as de ócio. “Tanto el horario como el calendario escolar se imbrican con otros horarios y otros calendarios: el del trabajo de los adultos, el de su ócio y descanso, el de sus desplazamientos, el de la vida familiar [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 48). A vida social e familiar, assim como as relações interpessoais, são submetidas ao relógio, ao calendário e às orientações de organização que afetam os tempos de todos e de cada um, segundo a posição social ocupada (GIMENO SACRISTÁN, 2008).

Diferentes categorias temporais ordenam o tempo da vida que refletem e são determinadas pelo calendário e pelo relógio. As unidades do tempo escolar coincidem com as que estruturam outros âmbitos da vida e com as das instituições escolares que são: a jornada escolar na semana, o período de avaliações, as férias, o ano letivo escolar, o ciclo de uma etapa e de estudos.

El análisis de esa dimensión del tiempo ha sido tradicionalmente una ocupación de la organización escolar y es abordada normalmente por la ordenación general del sistema educativo, al tiempo que se toman decisiones sobre la regulación del currículum (tiempo dedicado a las materias) y acerca de las responsabilidades del profesorado (horario lectivo y otras obligaciones). A su vez, el día en la vida ordinaria de muchas personas es estructurado en muy buena medida o se ve afectado por la escuela en muy diferentes sentidos. Todo lo que significa la semana, cada uno de sus días, los ciclos de trabajo-descanso están muy relacionados con la actividad escolar en la vida cotidiana. Es decir, como ya se ha comentado, el tiempo escolar es algo más que el tiempo de las escuelas (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 60).

Tais marcadores temporais são referências para organizar o tempo social, interpessoal e individual, assim como para estabelecer acordos de colaboração entre os indivíduos, dar orientações e coordená-las (GIMENO SACRISTÁN, 2008).

En torno a aquellos marcadores establecemos los tiempos comunes y otros diferentes pero armonizados, de suerte que podamos hacer vida compartida y, a la vez, reservar otros tiempos para la vida independiente. Nuestras actividades están entrelazadas entre sí, somos interdependientes y en ese entramado cada cual desempeña su papel (p. 140).

O tempo da educação é um tempo social que tem as funções de estruturar as relações sociais, permitir, expressar e estabelecer os limites entre os grupos. O tempo da educação é afetado por circunstâncias, de acordo com Gimeno Sacristán (2008), e destas mencionei uma.

Uma dessas circunstâncias está relacionada ao fato de o tempo ser organizado e ocupado por atividades idealizadas pelos(as) adultos(as) e ser pensado por estes(as) em função do futuro dos(as) alunos(as). Estes(as) podem não ver sentido em tais atividades, tendo outras prioridades para preencher seu tempo, obtendo satisfações mais imediatas. As orientações pedagógicas propõem priorizar as experiências e os interesses dos(as)

alunos(as) em consonância com o que os(as) adultos(as) propõem, de modo que as atividades propostas por estes(as) tenham significado para aqueles(as).

Diante disso, Gimeno Sacristán (2008) coloca que é importante compreender a estrutura subjacente a uma determinada forma de organizar o tempo na educação e pontua algumas questões acerca disso. Entender como se definem, se delimitam, se sobrepõem e interferem o tempo da educação, do ensino e da escolarização ajudará a compreender melhor a gramática das práticas educativas e o quadro de seus efeitos sobre os sujeitos escolarizados.

Cabe compreender a forma que a experiência escolar acontece na vida das pessoas, o que a vida escolar projeta sobre as vivências pessoais, familiares e sociais, assim como analisar que dinâmicas se colocam quando acontecem alterações nas mesmas e quando se pretende introduzir inovações no sistema educativo.

A experiência da escolaridade tem implicações na vida dos sujeitos, fazendo-se necessário entender a continuidade e a descontinuidade do que ocorre nos tempos de permanência na instituição escolar e o que está fora de sua influência. A forma que se organiza o tempo da educação e o da escolarização “[...] es una de las modalidades diferenciadas que el tiempo social ha ido adquiriendo en el proceso de especialización que ha experimentado en el curso de la existencia de la civilización y de su modernización” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 54).

A estrutura do tempo educativo e escolar envolve as seguintes categorias: o tempo da educação durante toda a vida, o tempo da aprendizagem cultural extraescolar não acadêmica, o tempo das experiências escolares, o tempo nas tarefas acadêmicas, o tempo das atividades complementares, o tempo da aprendizagem extraescolar de tarefas acadêmicas (GIMENO SACRISTÁN, 2008).

O tempo da educação compreende todos os momentos nos quais os sujeitos se educam. É um tempo que se estende por toda a vida, visto que não deixamos de mudar, de entender de outras maneiras o mundo e tudo que nos cerca, atuando de modos diferentes. Estamos em um processo constante de aprendizagem. “Aprendemos en la vida cotidiana constantemente, incluyendo en ese tiempo, tanto lo que es resultado de actividades planificadas con el fin de aprender, entretenerse, disfrutar aprendiendo..., como el tiempo de las experiencias espontáneas” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p.56).

O tempo da aprendizagem cultural não acadêmica está relacionado às atividades culturais não especificamente escolares; contudo são atividades que complementam o trabalho realizado na escola. “Es el caso de leer sin finalidad académica, el de conocer lo que nos proporciona la lectura de un periódico, ver una película, viajar, visitar museos, consultar en casa o en la calle internet, estudiar un idioma mientras nos desplazamos en autobús...” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 56).

O tempo da experiência escolar ou da escolarização diz respeito às aulas e à permanência na escola sob a orientação direta ou indireta do(a) professor(a). É um tempo de possibilidades para desenvolver um projeto cultural e educativo. A qualidade da educação depende da riqueza das experiências que ocupam esse tempo (GIMENO SACRISTÁN, 2008). “Es un tiempo en el que pueden ocurrir muchas cosas. En él se contienen procesos, etapas, contenidos y experiencias diferentes que lo articulan, le dan sentido y le prestan un valor social muy significativo” (p. 57).

O tempo das tarefas acadêmicas é o tempo no qual o(a) aluno(a) está implicado em alguma ação relacionada com a aprendizagem direcionada pelas diretrizes curriculares e pelo ensino do(a) professor(a). “Éste es el tiempo estricto del trabajo escolar, de las actividades que despiertan procesos de aprendizaje, que exige alguna implicación, que requiere un orden y guían el desarrollo de la acción, señalando lo que debe hacerse para completar la tarea” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 57).

O tempo das atividades complementares está relacionado aos atendimentos individuais aos(às) alunos(as), às atividades extracurriculares culturais e esportivas, aos momentos de descanso e de acolhimento. Tempos com muita qualidade que implicam múltiplas aprendizagens e que são fundamentais para as interações e as práticas educativas no cotidiano escolar. No tempo escolar “[...] también se desarrollan labores de asesoramiento personal, de tutoría, así como hay momentos en los que tienen lugar las interacciones informales entre el profesorado y los alumnos que conforman las relaciones pedagógicas e interpersonales, que tan importantes son para la educación” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 58-59). Nos tempos das atividades complementares, os(as) professores(as) ampliam suas ações educativas, não sendo apenas especialistas de suas disciplinas.

O tempo da aprendizagem extraescolar de tarefas acadêmicas ocorre geralmente em casa com a família, através das tarefas para casa. “Es algo tan extendido, valorado,

supuestamente útil y tan antiguo que no somos del todo conscientes de los efectos que conlleva lo que en realidad es una derivación de funciones, misiones y responsabilidades que tiene la institución escolar fuera de ella” [...] (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 59). Esse autor reitera que a realização das atividades extraescolares está relacionada com um rendimento satisfatório na escola. A família utiliza o tempo para a educação dos(as) filhos(as) de forma diferente do da escola, pois existem variações e estilos educativos dentro dessas duas instituições que implicam experiências singulares na vida de cada um(a).

A essas categorias que envolvem a estrutura do tempo educativo e escolar estão articulados tempos de oportunidades de adquirir experiências importantes, tempos de qualidade e de processos formativos. A experiência cotidiana constitui a educação que o(a) jovem aluno(a) vive numa relação de aprendizagem. A experiência da aprendizagem é o foco de atenção para compreender a autenticidade da educação desenvolvida.

Diante disso, podemos pensar a dimensão do tempo nas práticas educativas, a partir das palavras de Gimeno Sacristán (2008):

Qué tiempo requiere la educación que deseamos? Cuál es el tiempo necesario para que se cumplan los objetivos que nos proponemos o para que se desarrollen los procesos de aprendizaje y de educarse que suponemos son convenientes? Es suficiente el tiempo actualmente asignado a la escolaridad para conseguir los fines que le reclamamos que cumpla? [...] Qué objetivos y procesos de aprendizaje son posibles en los tiempos disponibles y en las formas de organizarlos? Qué se hace realmente y cómo se ocupa el tiempo escolar para saber qué valor tiene? Qué opinan quienes están afectados por la organización del tiempo? (p. 69-70).

Gimeno Sacristán (2008) coloca que a organização, a estrutura, a distribuição do tempo escolar recebem influências das dimensões sociais, econômicas, educativas e técnicas. Na composição do tempo escolar há o envolvimento dos seguintes fatores: fatores históricos, fatores sociais, condicionamentos econômicos, fatores organizacionais, noções de educação e de currículo, considerações de caráter fisiológico e psicológico e gestão escolar.

Os fatores históricos se referem às lembranças da experiência escolar, a nossa passagem pela escola. Os fatores sociais estão relacionados ao tempo escolar no qual o(a) aluno(a) está vinculado por uma função social. Os condicionamentos econômicos dizem respeito às condições da escola para sua manutenção. Os fatores organizativos estão concernentes ao tempo determinado pelas normas administrativas da escolaridade e pelo currículo, conforme as escolas, seus níveis, meio rural ou urbano, sistema público ou privado. As noções de educação e de currículo articulam-se às teorias da aprendizagem, à organização metodológica, à pressão acadêmica, à orientação profissional, à organização dos conteúdos, aspectos fundamentais para se pensar os horários e justificar as decisões tomadas. As considerações de caráter fisiológico e psicológico dizem do cansaço e da fadiga diante das disciplinas, dos momentos do dia e da alternância entre estudo e descanso. A gestão escolar marca a descentralização do sistema e o grau de autonomia da escola.

Existem perspectivas e dimensões sobre o tempo, as quais se agrupam a alguns aspectos que são: o tempo físico-matemático, o tempo na dimensão biológica ou biopsíquica, a dimensão dos processos pessoais e subjetivos, a dimensão social do tempo (GIMENO SACRISTÁN, 2008). Todas essas dimensões se relacionam.

O tempo físico-matemático é um tempo que se mede, se ordena, se distribui, se controla, pautado no relógio e no calendário, limitado para os seres humanos. Nessa perspectiva, situam-se a escolaridade e suas etapas. “El tiempo físico no es solo duración, sino también una estructura que se expresa en el que discurren las cosas en él, de manera que podemos apreciar lo que sucede en una secuencia, según la cual unas cosas van detrás de otras” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 31). Cada hora, cada dia expressam uma quantidade de tempo que sucede uma outra hora, um outro dia, de modo que os fenômenos físicos e suas variações constituem o tempo físico-matemático. Nessa dimensão, o tempo é medido pelos relógios, pelos movimentos dos astros, expresso nas agendas e nos calendários. O tempo se mostra numa ordem que segue um acontecer, uma sucessão de acontecimentos e de episódios.

O tempo tem uma dimensão biológica ou biopsíquica que está relacionada aos processos de desenvolvimento, de crescimento e aos processos fisiológicos ligados aos fenômenos biológicos. Essa dimensão permite perceber a evolução no desenvolvimento da vida, nos ciclos de maturação ou nos processos de ação-desgaste-recuperação que se

reverberam nos biorritmos, na sequência das atividades diárias e do sono, na fadiga, no cansaço e na posterior recuperação.

El tiempo bio-psíquico lo constituye la perspectiva de los procesos que ocurren en el cuerpo, cuya evidencia nos la proporciona la percepción de determinados procesos biológicos que evolucionan, una dimensión que queda sometida (nunca del todo) o regulada por el funcionamiento de nuestro cuerpo, con sus posibilidades y límites. Como éste no es independiente del espíritu, a través de él también se condiciona a las potencialidades psicológicas del sujeto, a su disponibilidad para las actividades o el trabajo de cualquier tipo. Los alumnos son, antes que nada, cuerpos que sienten, cuerpos sometidos a un trabajo, a un desgaste, a un espacio y a un tiempo [...] (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 34).

O tempo, na vida dos seres humanos, tem seu primeiro reflexo visível na sucessão de processos que se desenvolvem em forma de ciclos vitais que ocorrem ao longo do dia ou do ano, os quais se repetem. O ciclo temporal significa certa sequência de estados ou manifestações de funções corporais que acontecem uma e outra vez, havendo mudanças nos momentos do ciclo. O tempo da vida é uma magnitude que vivemos e que evidencia a nossa corporeidade, a qual se modifica de acordo com suas potencialidades, seus limites, seu princípio e fim. O corpo tem sido uma das referências mais visíveis para sentir os efeitos do tempo no relógio da vida, de modo que o estado do corpo revela seu tempo.

La actividad de nuestro cuerpo acompaña al transcurrir del tiempo físico y en esa compañía se va gastando el tiempo que a nuestro organismo le es dado vivir, con sus etapas de desarrollo que se suceden, con sus momentos de más actividad o de descanso, con sus picos altos de productividad y sus valles de fatiga (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 36).

É com base nessas perspectivas que a educação pode considerar a dimensão biológica e biopsíquica do tempo na organização da vida escolar e das atividades educativas que ocupam o tempo de diversas formas, tendo em vista as demandas dos(as) jovens e de toda a escola.

Na dimensão dos processos pessoais e subjetivos, os conteúdos da experiência dão sentido ao que seja o tempo para quem o vive e desenvolve as mais diversas atividades e ações. Organizar-se traduz em formas de coordenar e sincronizar no tempo as atividades entre si com uma série de fenômenos outros.

Na dimensão social do tempo, o ritmo da vida social está na base da categoria do tempo, o ritmo da vida coletiva domina os variados ritmos das durações particulares e a autorregulação do indivíduo se impõe através do tempo social. As mudanças sociais têm seu reflexo na alteração das atividades humanas e no tempo que ocupam.

La actividad social regula el tiempo; los usos de éste regulan la actividad social. Invertimos el tiempo, ritualizamos su paso, de acuerdo con un orden social, dentro de él. El tiempo es orden y organización dentro de la sociedad; es un factor constitutivo de la misma, gracias al poder que tiene de estructurar las actividades sociales (el trabajo, el ocio o la vida cotidiana), las relaciones entre los seres humanos y de modelar la personalidad de los individuos que se tiene que acoplar a un mundo organizado que es previo a ella (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 46).

O tempo como uma estrutura e organização padronizada teve sua existência prévia aos sujeitos como uma instituição social que coloca sua ordem peculiar, regulando as atividades sociais dos grupos humanos e as relações entre eles. O tempo livre contribui para a dinâmica da vida na organização social. É um tempo no qual as atividades realizadas não são obrigadas, cada um escolhe o que quer fazer. Assim também pode acontecer na escola, momentos nos quais os(as) jovens possam aproveitar o tempo de uma forma livre, sem que haja uma determinação para se fazer isso ou aquilo. O tempo livre também pode acontecer fora da escola, em outros *tempoespaços*.

Tempos escolares. O tempo, como dito, é um elemento importante na vida e, sobretudo, na escola; e a ele a organização do tempo escolar está relacionada.

Quando falamos de tempo escolar deveremos entendê-lo como construção social e cultural que se expressa sob diferentes dimensões

– falamos do tempo enquanto complexo de tempos múltiplos – desde o calendário, ao horário semanal, o tempo de lecionação de uma disciplina, ou os intervalos entre cada aula, o tempo de maior concentração da atenção e o indispensável à consolidação das aprendizagens (JUSTINO, 2018, p. 5).

Como o tempo é central no cotidiano escolar, Arroyo (2011) formula algumas questões para pensar o tempo escolar:

[...] diretores, supervisores, professores, auxiliares e alunos, quantas horas passam na escola? Como ocupamos esse tempo escolar? Que lógica norteia a organização temporal, a organização dos espaços e a distribuição dos conteúdos e das aprendizagens? Organizar e administrar o tempo é uma tarefa pacífica ou conflitiva no sistema escolar? Como administramos a definição do calendário, a distribuição das aulas, dos dias de prova, dos horários de cada área e matéria, do recreio, dos sábados letivos, dos dias feriados? Por que administrar o tempo da escola é tão tenso? (p. 188).

Essa tensão parte da dificuldade de articular os tempos de escola com os tempos de vida? Arroyo (2011) ressalta que “A gestão do tempo escolar não é tensa apenas porque cada um tenhamos nossos tempos e nossos interesses [...]. A tensão está no fato de mexermos com tempos instituídos, cristalizados, enrijecidos por lógicas escolares e sociais” (p. 192). Pinto (2001) acrescenta que a tradição encarrega-se de fazer perdurar a validade dessa organização de tempo, com suas normas na gestão do tempo. Por vezes não há questionamentos nem mudanças na organização do tempo escolar, porque sempre foi assim e continuará sendo para se manter a tradição. Mas será que este entendimento precisa permanecer assim?

Por conseguinte, o tempo escolar é uma representação cultural, objetiva e subjetiva, individual e coletiva.

O tempo de escola se mistura assim com lembranças e atrações mais fortes da vida real. Em outros termos, a experiência escolar não é uma mera realidade objetiva; é uma realidade psicológica e cultural construída na parceria de outras vivências coletivas. A escola não é apenas o locus e o tempo continuum onde se aprende a ler e escrever e

contar. É um espaço-tempo impregnado de signos, rituais, relações sociais de poder, de perdas e ganhos. É o tempo-espaço subjetivo vivido culturalmente onde nos apreendemos a nós mesmos de forma *objetiva* e *subjetiva*, racional e cultural (CORREIA, 1996, p. 273, grifo da autora).

O tempo escolar é o eixo que compõe a escola. Pensar o tempo escolar é pensar os tempos experienciados pelos(as) jovens e também pelos(as) educadores(as). Os tempos escolares se configuram como as ações experienciadas no processo pedagógico.

Correia (1996) diz que “É curioso notar como a escola marca tempos de vida, organiza tempos” (p. 50) e “A escola é, antes de tudo, a organização pedagógica de tempos – o tempo social da infância e da juventude” (p. 76).

As marcas dos tempos de escola trazem lembranças. “Relembrar a escola é relembrar um tempo: o tempo de escola. Uma lembrança forte. Um tempo forte em recordações, vivências, emoções, medos” (CORREIA, 1996, p. 262).

O tempo de escola fica na lembrança com matizes míticos. Aqueles anos de escola não são lembrados a qualquer hora. Têm seus momentos. No encontro com o colega de escola, na reconstrução da infância e adolescência, na hora de contar vantagens, de reconstruir travessuras, façanhas... Momentos de lembrança. De reatualização dos tempos fortes. Como os mitos, os tempos fortes apenas podem ser contados em certos tempos: na celebração coletiva das estações, à noite em torno da fogueira, da lareira... O tempo de escola é um tempo integral. Sem duração precisa, revivido intensamente ao longo de nossa existência, nos encontros, nas festas, nos contos, nas horas de ociosidade solta frente à TV, trazendo nosso passado ao presente nas repetidas e sempre atuais “Escolinhas do Professor Raimundo” (p.262, grifo da autora).

Arroyo (2011) salienta que as lembranças da escola são diferentes em cada um dos tempos de vida. “A escola, a relação com as disciplinas, o conhecimento e os mestres, toda essa experiência tão intensa é vivenciada de maneiras bastante diferentes de acordo com os tempos de vida por que passamos” (p. 243).

As lembranças do tempo de escola estão relacionadas à organização do tempo escolar. “Por isso, os tempos da escola costumam ser tempos marcados por recordações salvaguardadas pela memória” (SOUZA, 1999, p. 141).

Na abordagem do tempo escolar, este é compreendido por Viñao Frago (1995) como “[...] diverso y plural, individual e institucional, condicionante de y condicionado por otros tiempos sociales; un tiempo aprendido que conforma el aprendizaje del tiempo; una construcción, en suma, cultural y pedagógica; un ‘hecho cultural’” (p. 92).

Em cuanto tiempo cultural, además, el tiempo escolar es una construcción social históricamente cambiante, un producto cultural que implica una determinada vivencia o experiencia temporal. Un tiempo que es organizado y construido social y culturalmente como tal tiempo específico, pero que, a la vez, es vivido no sólo por los profesores y los alumnos sino también por las familias y la comunidad en su conjunto, mediante su inserción y relaciones con el resto de los ritmos y tiempos sociales (p. 92).

No tempo escolar convivem tempos, uma vez que “No hay un sólo tiempo, sino una variedad de tiempos” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 92). Ele tece uma arquitetura temporal. “En este sentido no deberíamos hablar del tiempo escolar, en singular, sino de los tiempos escolares” (p. 73).

Una primera red de relaciones temporales, de larga duración, tiene su origen en la misma estructura del sistema educativo con sus ciclos, niveles, cursos y ritos de paso o exámenes. Hoy, en muchos países, cubre ya desde los primeros años de vida hasta no se sabe bien cuando. Otra configuración temporal es la establecida por los calendarios escolares, los cursos o años académicos, con su principio, su final y sus interrupciones festivas o vacacionales. La tercera modalidad muestra la micro e intrahistoria de la institución escolar. En ella se define el reparto de las disciplinas y actividades a lo largo de las unidades temporales establecidas - año académico, semestre, cuatrimestre, trimestre, mes, semana, día, mañana, tarde -, o incluso, en su más desmenuzada desagregación, de cada clase o actividad. Su expresión material y escrita son los cuadros horarios y los de distribución temporal de tareas y programas (p. 93).

Chizzotti e Bocchi (2016) expressam seu entendimento sobre o tempo escolar:

O tempo escolar tratado, comumente, como a divisão mecânica da duração dos dias e das horas da vida escolar, é retomado com relevância para qualificar a experiência que acontece na escola: uma experiência de partilha comum de vida que compreende todos os tempos e todos os atores educacionais, comprometidos com o sucesso da educação: alunos, professores, pais e prestadores de serviços, além de gestores, políticos e profissionais de diferentes áreas. Ademais, implica reavaliar os conteúdos de ensino e das práticas pedagógicas, e todos os âmbitos em que o tempo da vida se realiza: o trabalho, o lar, o transporte, a segurança e a saúde (p. 67).

Parente (2010) diz que os tempos escolares são construções humanas e, por esse motivo, passíveis de transformações.

Afirmar que os tempos escolares são construções históricas, sociais e culturais significa entendê-los em sua complexidade e dialeticidade; significa compreender que existem motivações para as formas presentes e possibilidades para as formas futuras. Significa ainda compreender os sujeitos da educação como seres históricos, sociais e culturais, imersos no processo de construção. Por último, significa desejar que os tempos escolares sejam construídos por meio de um olhar mais atento aos sujeitos das práticas educativas (p. 136).

Essa autora compreende o tempo escolar a partir de três configurações: *tempos de escola* – início e duração da escolarização; *tempos de escolarização* – organização da escolarização; *tempos na escola* – construções consolidadas no interior das instituições escolares.

O *tempo de escola* aborda os aspectos do início da escolarização e da educação escolar. Esse início coincide com a infância, como sendo o tempo de ir para a escola. Parente (2010) diz que

[...] o olhar sobre a infância seja um determinante privilegiado na construção da escola; que as diferentes infâncias consolidem diferentes escolas; que a compreensão dessas diferentes infâncias seja fator preponderante na montagem dos tempos escolares; que as necessidades histórico-sociais das diferentes infâncias sejam consideradas na organização dos tempos escolares (145-146).

O estudo da História da Educação sinalizou que na Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna havia uma idade para se iniciar a educação escolar, havendo uma articulação da idade dos sujeitos aos tempos e às formas de educar (PARENTE, 2010). Nos dias de hoje também há uma idade obrigatória para ir para a escola. Correia (1996) salienta que “Há o tempo em que se deve ir para a escola, há a rotina semanal ao longo do ano escolar, aprendida e assimilada pelo educando e seus familiares, há o tempo delimitado a cada temática, o momento de explicação, de tirar as dúvidas...” (p. 74).

No *tempo de escolarização*, a seriação é uma das formas de organização desse tempo. Este é dividido em séries anuais.

Ele foi sendo consolidado e tem como herança as principais características da escola tradicional, sistematizadas a partir da Idade Moderna. A divisão da escolarização em séries sustenta um modelo cuja estrutura prega a necessária compartimentação do tempo, a fim de que seja possível criar mecanismos de controle mais eficientes de seu aproveitamento. O modelo seriado organiza o tempo de escolarização com base em condições, em sequenciações predefinidas, e processos avaliativos cujo objetivo é atestar o acesso ao próximo ano de escolarização. Ou seja, a seriação é sustentada por processos de avaliação cujo objetivo é a verificação do aproveitamento adequado dos tempos de estudos, o que indicará a possibilidade de seguir adiante no processo de escolarização ou repetir o tempo que não foi bem-aproveitado (PARENTE, 2010, p. 149).

A seriação é uma das lógicas temporais de organização do sistema escolar, com características que marcam a lógica temporal em que se organiza o sistema seriado. Nessa perspectiva, o tempo escolar se estrutura a partir dos conteúdos.

É uma lógica “transmissiva”, que organiza todos os tempos e os espaços tanto do professor quanto do aluno, em torno dos “conteúdos” a serem transmitidos. Uma suposta lógica dos conteúdos a serem transmitidos constitui o eixo vertebrador da organização dos graus, séries, disciplinas, grades, avaliações, recuperações, aprovações ou reprovações. Essa suposta lógica temporal dá prioridade ao caráter “precedente” e “acumulativo” dos conteúdos, de sua transmissão e aprovação. Parte do suposto ainda de que o domínio do conteúdo A precede o domínio de B, que por sua vez precede a C etc. A partir desse suposto se organiza o tempo escolar: o primeiro bimestre precede ao segundo, a primeira série precede a segunda e assim por

diante. A lógica temporal precedente e acumulativa dos conteúdos passou a ser o eixo vertebrador da escola seriada (ARROYO, 2011, p.193, grifo do autor).

O tempo escolar no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora está organizado no sistema seriado. Por isso, considero importante abordar a seriação para se ter conhecimento da organização que subjaz esse tempo escolar. Uma lógica que se articula aos supostos ritmos médios de aprendizagem (ARROYO, 2011). Independentemente dos ritmos e tempos dos(as) alunos(as), estes(as) precisam dominar nos mesmos tempos médios as mesmas habilidades e saberes; se dominar os 60% dos conteúdos será aprovado; se não, será reprovado. Nas palavras de Arroyo (2011), a

[...] lógica temporal na organização seriada: é transmissiva e acumulativa, precedente e linear, rígida. É uma lógica de tempos e ritmos médios de aprendizagem, supõe a simultaneidade das aprendizagens, trabalha com tempos para o domínio de todas as habilidades, competências e processos mentais, os mesmos tempos para a diversidade social e cultural dos educandos. É uma lógica que reduz as exigências de aprendizagem a tempos cada vez mais curtos: a matéria a ser aprendida por todos em cada bimestre, cada prova, cada ano letivo etc. (p. 377).

Críticas são feitas a esse modelo. Itens dessa lógica foram relatados por Laura, em nossa conversa, quando conversávamos sobre como está sendo a experiência de fazer o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

- “[...] a parte ruim, que é a parte de muita aula, muita matéria e você ser obrigada a ser boa em tudo, porque você é obrigada a ser boa em tudo, você é obrigada a tirar 60 em todas as matérias, e, por exemplo, eu sou muito boa em argumentar, muito boa em falar, muito boa em fazer texto, mas eu sou horrível com contas, eu sou horrível em coordenação motora [...] É uma pressão enorme, porque eu não posso repetir o 1º ano de novo, se eu repetir o 1º ano eu perco o PISM, eu perco a minha oportunidade de estar aqui, porque eu sei que os meus pais não vão me aguentar me manter nessa escola com 19 anos”. (Laura).

Laura mencionou elementos marcantes da seriação: conteúdos, média, reprovação, da qual o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio faz parte. Ela já tinha

feito o 1º ano em outra escola e, quando passou no processo seletivo do IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, voltou para o 1º ano. A lógica da seriação determina um ritmo, um tempo, valoriza algumas habilidades, os conteúdos são predefinidos para serem ensinados e aprendidos em semanas e bimestres, o(a) aluno precisa aprender e dar conta desses conteúdos dentro de um tempo para que se tenha notas na média ou acima da média. Arroyo (2011) coloca que “Essa é a lógica seriada: quem aprendeu nesse tempo será aprovado, quem não, será reprovado” (p. 219-220). Esse autor acrescenta que:

Essa lógica temporal supõe a “simultaneidade” das aprendizagens. Todos os conteúdos de todas as matérias tendem a ser aprendidos no tempo previsto. Se o educando conseguir aprender na média ou acima todas as habilidades predefinidas para cada recorte dos conteúdos das matérias ou disciplinas, mas não conseguir a média proposta tão somente em uma matéria, será obrigado a repetir o aprendizado das matérias já aprovadas até que em todas as disciplinas simultaneamente atinja a média requerida (p. 194, grifo do autor).

A lógica seriada pode estar tão naturalizada nas práticas que nem há questionamentos a seu respeito na escola. Há problemas na escola que têm sua origem na lógica temporal. “Vivemos tão imersos no tempo escolar, internalizamos tanto sua lógica que nos parecem naturais, encobrimos para nós mesmos que esses tempos e essas lógicas são construções históricas” (ARROYO, 2011, p. 196).

E os *tempos na escola* referem-se aos tempos criados pela escola. Parente (2010) coloca que

Nas tentativas de superar as incongruências da organização da escolarização e da própria organização escolar, novos tempos escolares são criados, pluralizando culturas, valores, concepções e olhares. Parte-se do pressuposto de que plurais são os sujeitos e, portanto, plurais devem ser as práticas e os tempos escolares (p. 151).

Nos tempos escolares estão presentes ritmos, regularidades, anos letivos, horários de aula. Pela perspectiva pedagógica, tais elementos organizam a escola. Suas normas colocam uma rotina de pontualidade, de ordem e aproveitamento do tempo. O

tempo se experiencia e se aprende na escola. A aprendizagem do tempo está contida nos diversos aspectos da organização escolar.

O seguinte fragmento expressa como era a disciplina do tempo na escola.

Para as crianças, implicava adquirir hábitos de ordem e obediência. Uma rede de prêmios e castigos, também, cercava esta aprendizagem. Na esteira do controle sobre a frequência, tinha lugar a interdição às faltas e atrasos. O professor deveria realizar a chamada diariamente, registrando na coluna correspondente o comparecimento ou falta. Os alunos retardatários seriam punidos com admoestação e perdas de boas notas. Se por qualquer motivo o aluno se retirasse da aula antes de findo o tempo de seu exercício, o professor deveria declarar na coluna de observações, em frente ao nome do aluno, a hora e o motivo da retirada, configurando ausência (Decreto 248, de 26 de julho de 1894 apud SOUZA, 1999, p. 140).

Esse fragmento faz parte da História da Educação, o qual mostra que a organização do tempo constituiu-se numa arquitetura temporal, pondo em funcionamento os passos da turma, evitando interrupções, mantendo o tempo ocupado, impedindo a dispersão e a desordem; respeitar o tempo fazia parte da disciplina escolar (SOUZA, 1999). É uma lógica de disciplina com indícios que perpassam tempos e tempos escolares.

O ordenamento do tempo escolar faz parte de uma construção histórica e cultural, tem e pode por finalidade encontrar o tempo mais apropriado ao ensino, ao aprendizado dos conhecimentos e ao desenvolvimento dos alunos (ARROYO, 2011). “O tempo escolar não apenas contribui para a aprendizagem da cultura do tempo, mas é condição para o ensinar e o aprender. Como todo tempo é uma construção cultural, política e também pedagógica” (ARROYO, 2011, p. 208). O tempo escolar implica em aprendê-lo e a interiorizá-lo.

No tempo escolar há uma rotina que auxilia na organização da dinâmica cotidiana. Os(as) praticantes do cotidiano têm suas formas de viver os tempos escolares. Com os(as) jovens conversei sobre como estão se organizando no tempo escolar.

- “Ah, minha rotina é mais de vir para a escola, chego em casa, tento descansar um pouquinho, dou uma estudada e é isso. Tento dormir cedo para descansar; às vezes, vejo alguma coisa na televisão, mas não é sempre,

assim é uma rotina que é sempre a mesma coisa, mas por cada dia ser algo diferente por estar estudando, um dia diferente na escola, acho que isso já modifica [...]”. (Ângela).

- (Risos). “Então, acabo que eu faço o mínimo possível, acaba que não dá para eu focar muito, tem coisas que eu, nos dias de prova e atividades, eu tento ver mais geral, focar muito na aula principalmente, tento estar sempre presente e prestando atenção, porque vai ser completamente necessário, porque cada hora do dia é bem valiosa. Aí acabo dormindo relativamente pouco, mas, na medida do possível, tento ter uma rotina saudável e levando, dando um jeito dentro do possível, mas acaba que, às vezes, eu tenho que fracionar bem essas coisas”. (John).

- “Saudável como assim”? (Cristiane).

- “Uma rotina saudável é você tentar dormir bem assim, não se sobrecarregar muito, sabe? Para manter o corpo são assim, não ficar me matando assim de estudar”. (John).

- “Então, a gente tem que estudar, estudar bastante. É, querendo ou não, algumas disciplinas a gente acaba não se dedicando tanto, talvez pela facilidade ou pela situação que a gente tem, mas a gente tem que se dedicar bastante, estudar antes, estudar bem antes, prestar atenção nas aulas, eu acho que essa questão de ter muitas disciplinas foi importante para mim e, com isso, eu aprendi a valorizar muito as aulas, prestar muita atenção nas aulas, porque é onde eu vou aprender; então, me esforçando aqui eu já tenho uma possibilidade maior de aprender com maior facilidade, então, é bom a gente se dedicar antes; e a questão das disciplinas acaba ajudando a gente a se esforçar mais, então é isso, estudando um pouco antes, é, às vezes você tem que priorizar, às vezes não, quase sempre você tem que priorizar os estudos, priorizar as atividades de divertimento assim como outras atividades, não vai ser todo final de semana que você vai poder sair com a sua família, por exemplo, gosto muito, mas não é todo final de semana que dá. Aí você tem que ir trabalhando isso. Tem final de semana que você tem que ficar estudando só, mas é bom, eu gosto disso; então, para mim é bacana, é interessante, gosto bastante. [...] são prioridades, são prioridades que a gente vai ter que colocar aí. [...] mas dá para sair, se divertir, se organizando bem, dá tempo de fazer tudo”. (Marcus).

- “Olha, eu chego em casa, quando eu tenho aula até tarde, eu chego em casa 7h e 30min [da noite] aí eu converso um pouco com o meu pai e com a minha mãe, porque a minha irmã está estudando, converso com eles, janto, tomo banho; aí depois, lá pelas 8h e 30min [da noite], eu vou estudar um pouco. E quando eu não tenho aula à tarde, eu chego em casa, durmo na quarta, pelo menos, eu durmo, depois acordo, estudo e só, na quinta eu estudo praticamente o dia inteiro. Aí no final de semana, tem dia que eu vou para a casa das minhas tias, porque elas reclamam muito que eu não vou lá mais”. (Lisa).

- “Ah, tipo, eu pego os horários, igual, não pego toda hora, então, eu pego, geralmente, segunda e sexta que tem horário vago à tarde tipo assim uma janela durante à tarde, porque à noite eu faço cursinho, segunda, quarta e sexta para o PISM, eu tento estudar nesses horários e no sábado, porque nos outros dias eu não consigo, já chego muito cansado, porque agora eu tenho que fazer academia também por causa da perda de peso e tal, aí eu tento estudar nesses horários da janela, fazer trabalho, os horários do colégio, esse horário eu pego do colégio e faço cursinho à noite, que também cansa, só que sei lá você tira três anos da vida, quatro anos da vida, mas para você ter uma estabilidade e uma tranquilidade lá na frente, entendeu, então, a gente procura dar um gás agora no final por volta dos três meses e dois meses para acabar o curso”. (Ben).

As jovens Karen, Sindy e Carolina relataram sobre suas organizações no tempo escolar.

- “Então, eu sou muito desorganizada, (risos), muito desorganizada, [...] o que me ajuda é que eu sou bastante esforçada, então, por mais que eu tenha uma desorganização, por mais que eu comece a estudar agora e volte a estudar só daqui a três horas, eu vou acabar de estudar, uma hora eu acabo, mesmo que seja de madrugada vou acabar; então, eu acho que a minha organização é bem precária, mas eu tento, por exemplo, segunda a gente sai cedo, então, eu tento chegar em casa, tomar um banho, descansar um pouquinho e estudar para as matérias que eu estou precisando, para as matérias que tem prova, que tem alguma atividade; na terça-feira a gente sai bem tarde, então, eu já tento chegar em casa e deixar muito pouca coisa, eu tento fazer na segunda para evitar para deixar para terça, porque terça para mim é muito difícil, porque também eu tenho muito sono. Quando chega de noite, eu não consigo ficar muito tempo acordada se não for com café, se não for com outros meios, então, eu prefiro me esforçar no dia anterior para poder conseguir descansar, então, minha organização baseia-se basicamente em tentar concluir o que eu tenho que estudar independentemente do horário, porque horário eu não consigo, apesar de ter feito horário ano passado; e tentar fazer vários esse ano, eu não consigo seguir totalmente, eu sempre me perco, eu sempre paro de estudar em algum momento e não consigo retomar; então, eu acho que a minha organização é baseada nisso, no fato de eu tentar concluir as coisas independentemente do horário ou independentemente da situação, e eu acho que é isso”. (Karen).

- “Eu também tenho bastante dificuldade em me organizar, porque eu sempre tento organizar cronograma de estudo não só aqui para o Instituto, mas também para o PISM, para vestibulares, essas coisas, mas às vezes eu começo indo bem assim seguindo o cronograma direitinho, mas se um dia eu deixar de cumprir alguma obrigação que estava marcada, aí eu já desfaço o cronograma completo, mas para estudar para as matérias daqui, principalmente, segundas e sextas, são os dias em que a gente tem mais horário, tanto para descansar quanto para estudar, mas geralmente são os dias que eu estou mais cansada; eu chego extremamente esgotada em casa,

então, eu geralmente acabo perdendo esse horário de estudo e acabo dormindo mesmo, mas eu sempre procuro estudar para todas as provas, pegar todas as matérias possíveis, e grande parte das vezes eu não consigo dormir, às vezes os pais até brigam com a gente, não está na hora [de estudar], já passou da hora de você dormir, mas eu não consigo se eu não acabar todo aquele conteúdo, se eu não souber totalmente a matéria, e aí a gente vai conversando com os amigos por redes sociais e discute as matérias, as nossas dificuldades, as dúvidas a gente tira com os próprios colegas e ajuda bastante e aqui também tem a sala de estudo; então a gente, quando não tem aula, a gente geralmente se reúne nela e vai estudar para as matérias que tem mais dificuldade, e é isso, é bastante difícil se organizar, mas eu tenho conseguido levar bem”. (Sindy).

- “Só para completar que eu esqueci uma parte também, essa questão da sala de estudo é muito boa mesmo, porque a gente acaba tendo oportunidade de ter um espaço que a gente pode conversar”. (Karen).

- “Onde a gente não se distrai assim”. (Sindy).

- “É, é um espaço onde a gente realmente estuda, e com a questão do cansaço eu concordo também, eu fico muito cansada, mas uma coisa que eu esqueci de falar é que final de semana... eu trabalho muito no final de semana, então, por exemplo, geralmente na sexta-feira eu não faço nada, porque é um dia que eu tiro para descansar mesmo para a semana inteira; então, eu chego em casa, eu enrolo, eu vejo as redes sociais, eu vejo as novidades que eu não vi, eu converso com os meus pais, eu vejo algumas séries, eu acompanho uma em especial, também tento fazer alguma coisa para comer de especial assim, às vezes eu gosto de inventar umas coisinhas, então, sexta-feira eu tiro o dia para mim assim, aí sábado e domingo são os dias que eu mais estudo durante a semana inteira, considerando segunda, terça, enfim, todos os dias, no sábado e domingo são os dias que eu realmente estudo. Só isso mesmo”. (Karen).

- “Eu também sou muito desorganizada. Eu tenho problema com organização, meu pai briga comigo quase todo dia, porque eu sou muito desorganizada, parece que não tenho tempo para fazer as coisas, igual de manhã; às vezes eu saio atrasada, aí não dá tempo de arrumar a minha cama, não dá tempo de fazer as coisas (risos), porque eu sou muito desorganizada, tinha até problema com isso, mas agora eu estou me organizando. Tipo assim, no final de semana eu pego um papel, escrevo tudo o que eu tenho que fazer, por exemplo, tem dever de Matemática, dever de Geografia, anoto tudo até as coisas mais simples eu anoto, aí eu deixo em cima da minha cômoda de onde eu estudo; aí, quando eu passo para lá, eu vejo aí eu risco as coisas que eu fiz e tal, agora eu estou me organizando assim e durante a semana segunda eu chego cedo, aí eu durmo um pouco; aí quando é tipo umas quatro horas eu pego para fazer as coisas que eu tenho que fazer, estudo um pouco, se tiver prova no outro dia, eu estudo até tarde até quase umas onze horas, porque eu não consigo ficar acordada depois de onze horas, só quando tem uma prova e eu estou precisando de bastante ponto, aí eu estudo até mais tarde. Aí sexta-feira eu não consigo fazer nada, não sei, mas eu não consigo aí sexta-feira geralmente eu pego e fico vendo televisão, durmo, como, essas coisas (risos), normal; e aí só segunda, no

final de semana sábado geralmente eu saio, aí eu vou estudar ou fazer algum dever só pela noite, aí domingo eu tiro o dia inteiro – parte da manhã, parte da tarde para estudar e fazer o que eu tenho que fazer”. (Carolina).

Duas jovens relataram sobre uma organização no tempo escolar que envolve as disciplinas do curso.

- “Vamos lá, as matérias que eu sou boa, confesso que tipo Biologia, Português, Geografia, as matérias que eu sei que eu sou boa, porque eu já fiz o 1º ano, eu deixo um pouquinho de lado, eu assisto à aula, faço os exercícios e é isso, não vou pegar para estudar. As matérias que eu tenho bastante dificuldade, que é Matemática e Física, eu foco nelas, mas tipo eu não tenho mais vida social, tipo assim eu não fui aquela pessoa de sair todo final de semana, mas ir ao cineminha de vez em quando, essas coisas, eu lembro, nossa tem prova, então, acaba que você fica desgastada, porque você tem que focar muito no estudo, você entra aqui para estudar e só quando você sair daqui, se sair daqui, estou brincando (risos), só quando você sair daqui você vai uf... mentira”. (Luana).

- “Aqui é o começo”. (Cristiane).

- “Aqui é só o começo”. (Luana).

- “O começo da trajetória, de muito estudo e muita dedicação na caminhada de vocês”. (Cristiane).

- “Você tem que ter dedicação, porque milhares de vezes surge na sua cabeça assim, eu vou desistir, eu vou voltar para um colégio normal que não tenha integrado e vou seguir isso, aí você começa a pensar no IFET, aí você fala, é muito difícil. Eu, por exemplo, eu sou muito atrapalhada, eu não tenho organização, eu sou desorganizada, então, eu não tenho organização para, é quinta-feira de tarde, eu irei estudar Matemática, eu não vou estudar Matemática de tarde, eu vou estudar Matemática quinta-feira de madrugada, entendeu? Para mim é mais ou menos assim”. (Luana).

- “Ah, lidar com as matérias do Técnico e do Médio é bem complicado, mas até que esse ano a gente tem pouca matéria, dá para dividir assim entre as matérias, das três que eu estou tipo ruim, ruim, ruim, ruim, porque eu não tenho meio-termo, ou eu estou muito bem ou eu estou na fossa (risos), eu não consigo ter aquele meio-termo, no meio do caminho, aí vai para aquele lado das matérias que eu estou na fossa, geralmente são as matérias de exatas, e no caso do Técnico atualmente é só Desenho Técnico. No 2º ano, eu sei que vai entrar mais matérias de exatas, então, no 2º ano o Técnico deve dar mais trabalho do que o Médio. Mas entra aquele caso de você aprovou nas matérias que você é boa para você começar a estudar para aquela que você não é tão boa, o que é bem errado, mas é o que dá para poder fazer”. (Laura).

Os relatos de vida juvenis evidenciaram que uma rotina é instituída por eles(as). Cada um(a) possui sua rotina. Embora o tempo escolar estabeleça uma rotina, nesta

acontecem coisas diferentes no cotidiano a cada dia, o que leva os(as) jovens a sentirem os acontecimentos em suas rotinas. Daí, cada um(a) lidará com isso de uma forma.

Na organização do tempo escolar, os(as) jovens usam as mais diversas estratégias, tais como: *descansar, estudar em casa e na instituição, estudar nos horários vagos, fazer anotações do que tem que fazer, ter prioridades entre as disciplinas, priorizar os estudos, priorizar as atividades de divertimento, focar nas aulas, estar presente nas mesmas, prestar atenção, aproveitar o tempo das aulas, valorizando-as.*

Logo, cada um(a) constrói suas formas de estudar conforme seu contexto, constrói seu conhecimento, utiliza estratégias para aprender, busca ao seu modo lidar com os estudos e com as atividades pessoais.

Em alguns relatos de vida estão visíveis a dedicação com o estudo, com o curso, a responsabilidade com a formação que está sendo construída. É perceptível também que há um planejamento de estudo e das atividades a serem feitas. Esse planejamento não precisa ser rígido, linear, hierárquico e pode prever descansos, entretenimentos, tempo livre. Há uma preocupação em organizar os estudos para o curso e para o PISM, ENEM¹.

Contudo, para alguns(mas) jovens, organizar-se nos tempos escolares no IF SUDESTE MG, *Campus Juiz de Fora é difícil, fica sem vida social, fica desgastada, porque tem que focar muito no estudo.* Isso pode levar à sensação de falta de tempo. Baussier (2005) nos ajuda a pensar que “A única maneira de não sofrer de falta de tempo é: escolher ter tempo! Para isso, precisamos decidir onde e como empregar nosso tempo e assumir essa decisão até o fim. [...] Dessa forma, vai descobrir que o tempo é sua riqueza e que ele lhe permite realizar coisas lindas” (p. 64).

Já alguns(mas) têm conseguido se organizar e lidar com os tempos pessoais e institucionais. O jovem Marcus nos diz que, *se organizando bem, dá tempo de fazer tudo.* Ele coloca uma possibilidade de viver o tempo de forma a aproveitar o tempo que se tem. O jovem nos leva a dizer que a [...] “necessidade de uma boa gestão do tempo é internalizada” (AUGUSTO, 1994, p. 98).

Alguns(mas) jovens dizem ser desorganizados(as). No entanto, será que nessa desorganização não há alguma organização que permita fazer as coisas propostas e de interesse naquele momento?

¹ Exame Nacional do Ensino Médio.

Organizar-se nos tempos escolares no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora é organizar-se para *lidar* com as matérias do *Técnico e do Médio*. Embora cada curso constitua-se na sua integralidade, não havendo cisão, por ser uma modalidade integrada, esta pode ser praticada por todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo pedagógico.

Elementos dos tempos escolares no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora. Considerei como elementos que fazem parte dos tempos escolares na construção desta narrativa: a matrícula discente, o calendário acadêmico, a matriz curricular e o ano letivo. Tais elementos nos remetem a temporalidades, nos quais está materializada a normatização do tempo na organização do tempo escolar.

A matrícula dos(as) alunos(as) constitui-se um item do tempo escolar. Após o resultado final do processo seletivo, os(as) candidatos(as) aprovados(as) nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio têm um período para realizarem a matrícula e apresentarem a documentação exigida no edital, no dia previsto. Todas as informações são divulgadas no *site* da COPESE e outras se encontram no calendário acadêmico. Depois disso, aguarda-se o início do ano letivo na instituição. O Regulamento Acadêmico dos Cursos Técnicos de Nível Médio (RAT) do *Campus* Juiz de Fora apresenta no Capítulo V Da Matrícula e da Renovação de Matrícula o seguinte:

Art. 18. A matrícula é o ato formal pelo qual o aluno se vincula a um dos cursos do IF Sudeste MG e deverá, obrigatoriamente, ser renovada a cada período letivo em data prevista no Calendário Acadêmico.

§ 1º. A matrícula no primeiro período/ano do curso será efetivada aos candidatos classificados no exame de seleção, dentro do limite de vagas oferecidas e que tenham apresentado a documentação exigida em edital próprio, sendo proibida a mudança de curso.

§ 2º. Entende-se por renovação da matrícula o ato formal pelo qual o aluno oficializa a intenção de continuidade dos estudos e permanência na instituição.

§ 3º. A matrícula e a renovação de matrícula serão efetuadas no Setor de Registros Acadêmicos de Cursos Técnicos ou órgão equivalente de cada *Campus* pelo próprio aluno, ou quando menor de 18 anos de idade, por seu responsável ou representante legal, nos prazos estabelecidos no Calendário Acadêmico.

§ 4º. As normas regulamentares para a realização da matrícula e renovação de matrícula serão definidas pela Direção de Ensino e Setor de Registros Acadêmicos de Cursos Técnicos ou órgão equivalente de cada *Campus* e serão comunicadas com antecedência aos discentes.

[...]

§ 6º. Atendidas as condições de matrícula e renovação de matrícula, fica assegurado ao aluno o direito de ingresso ao curso (BRASIL, 2017g, p. 10).

O calendário acadêmico é um dos elementos do tempo escolar. Ele organiza o tempo escolar anualmente, assim como o trabalho cotidiano. É o “[...] primeiro na ordenação do dia a dia de uma escola e as repercussões que trazem na organização do trabalho cotidiano e, sobretudo, no tempo vivido no recinto escolar” (CHIZZOTTI; BOCCHI, 2016, p. 67).

Tal instrumento revela e coloca um ritmo escolar, com seus dias letivos, atividades a serem feitas, prazos a se cumprir, isso nas vivências de tempos de cada um(a).

O calendário escolar segue, pois, uma cronologia civil, religiosa e cívica. Estabelece os parâmetros, os limites temporais de funcionamento da escola - início e término do ano letivo, o tempo de trabalho e de descanso, as férias, os recessos, as interrupções. Ele realiza uma dupla operação: incorpora o tempo social na organização das atividades educativas harmonizando-se com este, e acrescenta a ele o tempo próprio da escola, ritmado pelas cadências das atividades tipicamente escolares: o início das aulas, a conclusão da série, os exames finais, os horários de aula, o recreio, as festas de encerramento do ano letivo (SOUZA, 1999, p. 133).

Essa arquitetura do tempo, delineada no calendário acadêmico, é realizada nas práticas. “O tempo padronizado, indicado pelo relógio, pelo calendário letivo, pela campanha, toma conta das atividades escolares a tal ponto que praticamente todo planejamento escolar gira em torno do enquadramento desses tempos” (CORREIA, 1996, p. 76).

O tempo escolar é regulado pelo tempo cronológico. O relógio mecânico foi um mecanismo de precisão do tempo que infiltrou nas atividades sociais e disseminou-se em minutos, em segundos e nas matrizes curriculares (CORREIA, 1996). Em relação a isso,

É a regulamentação social do tempo materializada em calendário escolar, ano letivo, períodos, semanas, dias, minutos... O gerenciamento do tempo e do movimento dos alunos sincronizado mais exatamente no trabalho escolar de transmissão e de aprendizagem dos conteúdos curriculares vinculou-se a outra noção – a de avaliação, de rentabilidade e de intensidade da rotina escolar (p.65).

No IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, o calendário é organizado e proposto pelo Diretor de Ensino, que é o presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) do *Campus* Juiz de Fora, o qual conta com as considerações dos setores envolvidos com o ensino. Esta proposta de calendário é apresentada aos membros do CEPE e depois aos do Conselho de *Campus*, que conclui o calendário. Como consta no Regimento Interno do *Campus* Juiz de Fora, no Capítulo IV Do calendário escolar:

Art. 81 - O Calendário Escolar do *Campus*, observadas a legislação e as normas vigentes, estabelecerá os prazos e períodos para a efetivação dos atos escolares.

Parágrafo Único - Caberá ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do *Campus* Juiz de Fora elaborar, sempre em consonância com Calendário da Reitoria, o Calendário Escolar e submetê-lo à aprovação do Conselho do *Campus* (BRASIL, 2017f, p. 37-38).

A apreciação do calendário pelos membros dos Conselhos passa por muitas discussões. Para cada nível de ensino tem-se organizado um calendário, como para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, para os Cursos Técnicos Concomitantes e Subsequentes ao Ensino Médio e para os Cursos de Graduação.

Como já mencionado, este texto de pesquisa tem como foco os tempos escolares dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. No *Campus* Juiz de Fora, há sete cursos nesse nível, que são: Edificações, Eletromecânica, Eletrotécnica, Informática, Mecânica, Metalurgia e Secretariado. Este último faz parte do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Então, para esses cursos, é feito um calendário voltado

para as suas especificidades. O calendário expressa o ritmo da atividade coletiva e sua regularidade, representa tempos instituídos gradeados em conteúdos curriculares (CORREIA, 1996).

O IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora segue as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) no que se refere à elaboração do calendário escolar. No Título IV Da organização da Educação Nacional, no Artigo 12, os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de “III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas” (BRASIL, 2017a). No Artigo 13, os docentes incumbir-se-ão de: “V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos [...]” (BRASIL, 2017a).

Nas Disposições Gerais da LDBN, Artigo 23. “§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (BRASIL, 2017a).

Ainda nas Disposições Gerais, no Artigo 24:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; [...]

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do **caput** deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017a).

No contexto do IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, a carga horária dos cursos é maior que 800 horas, porque o Ensino Médio é articulado ao Ensino Profissionalizante, havendo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitando-se o mínimo de duzentos dias letivos no ano. A carga horária de cada curso consta na matriz curricular.

Outro elemento do tempo escolar é a matriz curricular.

A Matriz Curricular, no Ensino Médio, apresenta uma lógica centrada estritamente em disciplinas, cada uma autônoma, com horário definido, docente específico, conteúdo e avaliações próprias, hierarquicamente distribuídas por áreas, cabendo a cada disciplina impregnar o conteúdo científico com as questões “vivas” que os alunos vivenciam (CHIZZOTTI; BOCCHI, 2016, p. 78, grifo dos autores).

A matriz curricular do IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora é composta pelas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, organizadas nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2017a); pelas disciplinas da parte diversificada e da formação específica.

Cada curso tem a sua carga horária. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio apresentam que “Art. 26 A carga horária mínima de cada curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, segundo cada habilitação profissional” (BRASIL, 2017b, p. 8).

A matriz consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Cada curso tem o seu Projeto. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio sinalizam que:

Art. 20 Os planos de curso, coerentes com os respectivos projetos político pedagógicos, são submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos correspondentes Sistemas de Ensino, contendo obrigatoriamente, no mínimo:

- I - identificação do curso;
- II - justificativa e objetivos;
- III - requisitos e formas de acesso;
- IV - perfil profissional de conclusão;
- V - organização curricular;
- VI - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- VII - critérios e procedimentos de avaliação;
- VIII - biblioteca, instalações e equipamentos;
- IX - perfil do pessoal docente e técnico;
- X - certificados e diplomas a serem emitidos.

§ 1º A organização curricular deve explicitar:

- I - componentes curriculares de cada etapa, com a indicação da respectiva bibliografia básica e complementar;

- II - orientações metodológicas;
- III - prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos ambientes de aprendizagem;
- IV - estágio profissional supervisionado, em termos de prática profissional em situação real de trabalho, assumido como ato educativo da instituição educacional, quando previsto (BRASIL, 2017b, p. 6).

O número de disciplinas é de acordo com o curso e com a série/ano. Esse número é maior e diferente do das escolas regulares, porque engloba as disciplinas da base comum, da parte diversidade e da formação profissional.

Na conversa com os(as) jovens sobre o ingresso no IF SUDESTE MG, *Campus Juiz de Fora*, Luana, Robin, Sindy, Carolina e Karen fizeram uma reflexão sobre a carga horária de seus cursos.

- “Quando eu entrei aqui, eu vi a quantidade de matéria, o jeito que os professores passam matéria e você tem que se virar para fixar a matéria, um negócio socialmente também que é muita gente, todos os dias, muito tempo aqui, pouco tempo com a minha família, dá aquela crise existencial”. (Luana).
- “E aqui pô, o meu curso é uma das grades mais extensas e acho que todo mundo pelo que dizem nos corredores o ELM [Eletromecânica] é um dos cursos mais básicos, mais difícil daqui, porque envolve a parte elétrica e a parte mecânica. Então, eu me desgastei muito, muito quanto a isso, mas realmente eu gostei muito do colégio”. (Robin).
- “[...] a minha base na minha antiga escola era muito, muito precária, foi uma dificuldade muito grande para me acostumar tanto com o volume de matérias tanto com a carga horária que a gente tinha e com o nível de dificuldade mesmo das provas e de outros tipos de avaliação [...]”. (Sindy).
- “E a carga horária a gente leva um choque assim quando a gente muda de colégio”. (Sindy).
- “Porque a carga horária é bem pesada, e a gente não está acostumada com aquilo”. (Karen).
- “O número de matéria que aumenta, a dificuldade das matérias, o ensino que é bem mais aprofundado que nas escolas estaduais e municipais, e isso também cansa”. (Sindy).
- “No começo a gente fica bem empolgada, a gente acha que tudo vai ser ótimo, a gente vai almoçar aqui, a gente vai viver aqui, nossa, vai ser ótimo, quando a gente chega vê que vai ter que estudar mesmo que vai ser muito difícil aí”. (Carolina).
- “Aí bate aquela coisa do medo exatamente”. (Karen).

Os relatos dos(as) jovens trouxeram que, ao estudar no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, muitas coisas mudaram, como passaram a permanecer na escola mais horas e, com isso, poucas horas com a família. Os relatos juvenis sinalizaram que a matriz curricular de seus cursos é complexa, apresenta muitas disciplinas, o que ocasiona muitas avaliações, demanda mais estudo, mais dedicação e, por vezes, aparecem as dificuldades. Pinto (2001) diz que “Devemos pensar que o aumento da carga horária semanal pode ser contraproducente, pode levar ao enfado e à desmotivação [...]” (p. 114). Uma implicação disso é a aprendizagem de ser aluno(a) numa instituição de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Também coloco que, quando se chega a uma escola, esta já se encontra organizada com tempos predefinidos. Arroyo (2011) diz que, quando chegamos às escolas, entramos na lógica temporal institucionalizada que se impõe sobre os alunos e sobre os profissionais da educação. Uma questão que podemos refletir nos processos pedagógicos. E, antes disso, é necessário conhecer o tempo escolar, sua organização, sua lógica, sua filosofia, o que se mantém, o que o define na organização do tempo no sistema escolar.

Arroyo (2011) apresenta uma imagem da escola, a qual cabe problematizações.

Quando chegamos à escola pela primeira vez, ainda crianças, tudo estava marcado, a sala de aula, a turma, os colegas, a carteira, os horários, a professora, as provas, o recreio... Estavam definidos os trilhos onde fomos aprendendo a fazer o longo percurso como alunos(as). No início de cada ano letivo e de cada dia encontramos tudo pronto. A imagem da escola guardada por todos e todas é de uma instituição pronta. Onde tudo está preestabelecido. A todos, mestres e alunos, só fica uma alternativa: entrar nos trilhos onde esse “trem” corre certinho, com horário de partida e de chegada (p. 383, grifo do autor).

Como mudar os trilhos do trem que conduzem os tempos escolares no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora? A lógica seriada constitui-se numa engrenagem de um ritmo padrão na escola, à qual precisamos adaptar-nos. Por que não mudamos essa engrenagem? Como se libertar dessa engrenagem? Podemos ouvir como apresentou Arroyo (2011): “Sempre foi assim, os alunos terão de aprender a se adaptar à

escola, a suas lógicas estruturantes. Não o contrário. Pouco importam os sujeitos e seus tempos humanos, cognitivos, culturais, todos terão de se adaptar a essa engrenagem predefinida” (p. 384).

Esse pesquisador continua dizendo que

Não importam os educando(as), suas culturas, sua mente, seus tempos de aprendizagem ou de socialização. A lógica humana, mental, socializadora, cultural dos educandos não é a lógica estruturante da escola. São os conteúdos, ou melhor, concepções pré-aceitas ou predefinidas dos conteúdos escolares e suas lógicas de organização e complexificação científica o que estrutura tudo no sistema escolar (ARROYO, 2011, p. 385).

Mas, coletivamente, podemos praticar outros tempos escolares, outra lógica de organização temporal, de modo que a escola adapte sua organização às condições dos(as) praticantes do cotidiano. Isso me faz pensar os tempos escolares no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora. Como oportunizar bem-estar a todos(as) envolvidos(as) com/no processo educacional? Arroyo (2011) propõe “[...] colocar os educandos, seus processos humanos, mentais, formadores como a lógica estruturante do processo educativo [...]” (p. 385).

Correia (1996) também corrobora com tal entendimento:

Caminhamos para uma organização escolar mais flexível, menos recortada e mais conectada com as dimensões sociais, políticas e culturais das crianças. “Desgradear a escola” para permitir que novas dimensões da experiência humana encontrem legitimidade nos seus espaços e nos seus tempos, é uma proposta que trará conseqüências na vivência e consciência temporal dos educandos (p. 124, grifo da autora).

Na continuidade dos elementos do tempo escolar, o ano letivo é outro elemento do tempo escolar. O ano letivo dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio é organizado em quatro bimestres, distribuídos nos dois semestres. No decorrer de cada bimestre são trabalhados os conteúdos e as avaliações. Há os conselhos de classe no

final de cada bimestre. No final do ano letivo, acontecem as avaliações finais. Após isso, acontecem os conselhos de classe finais com os resultados dos rendimentos dos(as) alunos(as). “O ano escolar institui um tempo de trabalho permanente, que cessa apenas quando autorizado” (SOUZA, 1999, p. 133). Os dois períodos de férias discentes e docentes colaboram para o descanso. Consta no Regimento Geral do IF SUDESTE MG, na Seção IV:

Art. 89 Na educação profissional de nível médio e na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, 200 dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado às provas finais, quando houver, conforme calendário de referência aprovado pelo Conselho de *Campus*.

Parágrafo único. O ano letivo é dividido em dois semestres letivos, com cem dias de trabalho acadêmico efetivo em cada semestre, excluído o tempo reservado às provas finais, quando houver (BRASIL, 2017e, p. 28).

O dia escolar é dividido em três períodos. Há Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio que têm aula de manhã e de tarde, em alguns dias da semana. O horário da manhã comporta seis aulas; e no período da tarde, cinco aulas. As aulas acontecem de segunda-feira a sexta-feira, ocorrendo algumas aulas em sábados letivos. O início da aula é às 7h. Os intervalos entre as aulas são: de 9h30min as 9h45min e 16h as 16h20min; e no horário do almoço de 12h15min as 13h30min. A saída do(a) aluno(a), dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, durante o horário das aulas e do almoço precisa ser autorizada pela família ou responsável. Pinto (2001) salienta que “O horário é um elemento cultural e ao mesmo tempo um instrumento para o exercício do poder da instituição escolar” (p. 59), assim como o tempo é indicativo de poder.

Em cada dia letivo, a lista com os nomes dos(as) alunos(as), mais conhecida como chamada, é feita; um aspecto usado há muitos e muitos anos. Geralmente, a chamada é feita no início da aula. Cada professor(a) tem sua maneira de trabalhar esse aspecto.

O ritual da chamada, executado uma ou duas vezes durante a jornada escolar, compreendia mais um dispositivo disciplinar do tempo. O

horário era concebido para ser cumprido integralmente. Portanto, na escola, havia horários certos e precisos para a execução das atividades (SOUZA, 1999, p. 140).

Para a constituição do horário de cada turma, os(as) Coordenadores(as) de Curso entregam as demandas de disciplinas para o próximo ano letivo aos Representantes de Núcleos Acadêmicos. O Representante docente de cada núcleo recebe dos(as) professores(as), vinculados a este, as disponibilidades de dias e horários de aulas e os cursos nos quais ministrarão suas disciplinas. Essas informações são encaminhadas para as Chefias de Departamento a que os(as) professores(as) estão vinculados(as), para a realização da organização do horário de aula de cada turma.

A organização do horário de aula parte do pensar as aulas, seus dias e horários, considerando os tempos dos alunos? Os horários são construídos em consonância com as disciplinas e de acordo com as especificidades das juventudes? É levada em consideração a especificidade de cada disciplina nessa organização? São estabelecidos critérios na sequencialidade das disciplinas? Como seria se as aulas tivessem durações diferentes, conforme os objetivos, os conteúdos e as metodologias? Como elaborar uma proposta de horário que evite a monotonia e a repetição? Como seria agrupar os conteúdos por áreas de interesses, projetos, atividades interdisciplinares? A distribuição dos tempos atende as necessidades e a diversidade? Por fim, “O tempo é um recurso ao nosso serviço ou estamos nós próprios condicionados pelo tempo e pelo costume de utilizá-lo de uma maneira determinada?” (PINTO, 2001, p. 72). Questões que nos ajudam a pensar e a problematizar o tempo escolar.

Na organização do tempo escolar, uma campanha ecoa pelos *temposespaços* cotidianos, sinalizando o início e o fim de cada aula, dos intervalos e do horário de almoço, ou ainda, a continuidade das aulas geminadas. As sinetas já estavam presentes no século XV e foi muito difundida no século XVI, marcando as atividades escolares (ARROYO, 2011). Segundo Pinto (2001), o toque da campanha, a aula de 50 minutos, a divisão do ano em bimestres são normas escolares, cuja origem já se perde na memória.

Nos horários de aulas, cada aula tem 50 minutos. Os(as) alunos(as) mudam de sala de aula de acordo com a disciplina do dia. Pinto (2001) defende que “A mudança

de sala para o aluno, após aula de 50 minutos [...] não faz sentido: faz perder tempo pelo arrumar dos livros, pela viagem até outra sala, [...] desestabiliza o espaço das salas de aula, faz aumentar o ruído, a confusão, o *stress* [...]" (p. 122). Abaixo trago outras questões sobre isso.

São os(as) alunos(as) que vão até as salas de aula para as aulas. Assim, eles(as) se deslocam nas dependências do *Campus* de acordo com as aulas do dia. Esta mobilidade implica para os(as) jovens liberdade e responsabilidade no curso. Uma liberdade que precisa estar articulada à responsabilidade. Em nossas conversas, perguntei sobre as experiências de se estudar no Instituto. Luana, Robin, Ben, Carolina, Sindy e Karen se posicionaram a respeito da organização do tempo escolar:

- "Porque numa escola normal você não tem liberdade para sair de uma sala de aula sem pedir autorização para o professor, você não troca de sala de 50 em 50 minutos, eu poderia muito bem trocar de sala e não ir para a outra sala, você tem liberdade para sair, você tem liberdade dentro do *Campus* [...]". (Laura).

- "E eu aprendi que, tipo assim, você tem uma liberdade, mas você tem que saber lidar com essa liberdade, você tem que ter maturidade para ver assim, eu posso sair dessa aula de Matemática e não ir para a de Física, muito bem, mas aí a liberdade, saber lidar com a liberdade está bem aí, se eu sair da aula de Matemática e fazer qualquer coisa aleatória que não seja a aula de Física, eu vou me dar bem em Física? Eu preciso da Física para passar de ano, para continuar aqui dentro, que eu acho um paraíso esse lugar. Então, maturidade é o principal, e segundo lugar lidar com as pessoas". (Luana).

- "Eu acho que a vida de estudo aqui, a forma que a gente estuda aqui é bem diferente de todas as formas, é uma questão meio de liberdade e eu acho que é isso, e que você arca com as suas consequências do que você faz, eu aprendi isso no 1º ano, você está de prova (risos)". (Robin).

- "[...] aqui é um lugar muito bom porque te dá a liberdade, você pode sair daqui, não assistir aula e ficar ali, mas você vai ver que terá consequências lá na frente; então, eu paguei as consequências de não assistir aula no final do ano, no segundo ano quando eu entrei, esse ano eu tenho que criar responsabilidade, então, eu procurava ir nas aulas mais importantes ao meu ver e as quais eu tinha mais dificuldade" [...]. (Ben).

- "Eu acho que é isso que faz a gente crescer aqui, é o fato de a gente ter muita liberdade [...]". (Carolina).

- "Se, ah, tiver mal no dia, estiver se sentindo mal, a gente tem como não ir naquela aula e depois procurar o professor em plantões e pedir ajuda caso a

gente esteja com dificuldade na matéria dele, e tem muita liberdade também”. (Sindy).

- “Realmente essa liberdade não é só em questão de matar aula, eu acho que é em questão de tudo, o professor, muitas vezes, quando a gente não está muito esforçado, o professor não fica correndo atrás do aluno igual se fosse em outro colégio [...], é uma liberdade que te faz querer correr atrás”. (Karen).

- “Você fica mais maduro a partir do momento que você entra aqui”. (Sindy).

Os relatos de vida dos(as) jovens dizem que a liberdade nos tempos escolares no IF SUDESTE MG, *Campus Juiz de Fora faz crescer, correr atrás*. Expressam sobre uma liberdade para estudar, para selecionar as *aulas* consideradas *mais importantes*, com *mais dificuldades*, para procurar os(as) professores(as), a fim de tirar dúvidas quando faltarem as aulas.

Relatam também que há uma liberdade para *sair de uma sala de aula*, que, ao meu ver, precisa ser consciente e respeitosa; para a *troca de sala* para as aulas, isso pode levá-los(as) a fazerem alguma outra coisa que não seja ir para aquela próxima aula, o que me leva a pensar: haverá prejuízo na aprendizagem, no conhecimento, no *saberfazer*? Qual é o objetivo de um(a) jovem estudar em uma instituição pública, gratuita e de qualidade que oferece Educação Profissional Técnica de Nível Médio?

Os(as) jovens destacam a liberdade que os tempos escolares no IF SUDESTE MG, *Campus Juiz de Fora* permite, mas reconhecem que é preciso saber fazer uso dessa liberdade, pois as atitudes trazem consequências. Eles(as) têm oportunidades de viver experiências ricas que contribuem para aprendizados, construção de autonomia, organização das atividades cotidianas. As mudanças podem acontecer a partir de autonomia e responsabilidade que o(a) aluno passa a ter com seu comportamento e aprendizagem.

Estes(as) praticantes também se envolvem nas atividades extraclasse, como os projetos, o grêmio estudantil, os esportes. Conversamos sobre as experiências vividas pelos(as) jovens no tempo escolar no IF SUDESTE MG, *Campus Juiz de Fora*. Os seguintes relatos foram narrados:

- “A proposta da iniciação científica, por exemplo, eu acho muito interessante para os alunos, né? Eu também faço parte de um projeto de

iniciação científica. Eu acho isso muito importante para a construção de um aluno, de um profissional, de um ser humano, porque a gente vai adquirindo mais conhecimento numa determinada área, vai tendo contato com outras pessoas, pessoas de outros cursos, a gente aprende coisa nova, aplicações novas daquilo que a gente já tinha aprendido. Então eu acho que essa iniciativa dos projetos extracurriculares relacionados à iniciação científica é muito interessante e tem outros projetos também, projetos voltados para esporte eu acho muito interessante também, o xadrez, por exemplo, o tênis de mesa, eu acho bacana as atividades aqui”. (Marcus).

- “É um colégio que não é só aquela questão, aqui não existe aquela questão de que você vai só estudar; aqui você, além de estudar, você aprende a fazer muita coisa, porque aqui tipo tem espaço para você fazer esporte à vontade, tem projeto de extensão, projetos musicais, bons professores tipo para tudo que você quiser, para qualquer disponibilidade de horário você tem qualquer professor passando no corredor, sabe”? (Robin).

- “Hoje, eu desenvolvo com a professora [...] da Física materiais didáticos demonstrativos para o ensino do Ensino Médio, porque o pessoal tem muito medo de Física e a Física está aqui com a gente, tudo aqui é Física, então, tudo a gente pode provar de modo simples, então assim, junto com a [...] a gente já fez vários materiais para provar as leis do 1º ano, as de ótica do 2º, do 3º a gente fez uma experiência só, mas ainda tem mais e são experiências assim que qualquer um que tem o material em casa, qualquer um pode fazer, mostrar para os pais, são coisas legais também, então assim, a gente leva para a sala, faz a experiência e mostra para a galera, olha, gente, tipo é isso”. (Eva).

- “Agora eu entrei no estágio DronIFly da construção de aeromodelos, é a mesma coisa que o Bagen, só que é aeromodelo para competição, e aí eu fiquei com a parte mais forte da Física também que é proporção e carga no motor, a gente vai fazer os testes do motor e a gente tem que passar tudo exato para quem vai construir a carcaça, porque se der diferença de milímetros o avião não voa, então assim, a gente tem que calcular tudo, calcular como ele vai funcionar, o que ele vai aguentar carregar. Esses são os projetos de ensino de que eu participo. Aí eu entrei no Grêmio esse ano com a vontade de dar um *up* nele, porque no meu primeiro ano o Grêmio era muito forte, tinha um *status* aqui dentro, fazia as coisas, e aí ano passado a chapa que estava fechou o Grêmio, o Grêmio não funcionava, não teve nada, só a calourada do Ensino Médio, só. O Grêmio não é festa, Grêmio é construção social, apoiar os alunos, e aí a gente montou uma chapa querendo reivindicar tudo isso e mudar tudo e assim por pouco a gente não ganha, porque a outra chapa conquistou o pessoal do 1º ano, falando de festas e jogos e não é só isso que a gente faz e a gente: ‘não, festa tem que fazer, porque é tradição, jogos também é tradição, qualquer um que entrar tem que fazer’, mas a gente sempre teve um propósito maior e eu vejo, principalmente agora, que está conseguindo colocar isso tudo em prática, a gente está com parcerias dos professores [...]”. (Eva).

Destaco o fragmento do relato do jovem Marcus sobre a iniciação científica, por considerar esta uma atividade que faz o(a) aluno(a) se desenvolver muito na formação do curso, assim como na formação da vida. Sou oriunda dessa atividade e sei o quanto marcou minha formação. “A educação promovida no IF Sudeste MG tem como pressuposto a formação integral por meio da articulação e indissociabilidade das ações de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2017d, p. 40).

Também sublinho o relato da jovem Eva sobre o grêmio estudantil, que representa e fortalece os(as) estudantes na vida escolar, os(as) quais podem trabalhar em prol de uma educação que atenda as especificidades das juventudes.

Os relatos de vida juvenis mencionaram que as atividades extraclasse completam os estudos. Atividades que se desdobram em projetos que fortalecem os conhecimentos nas diversas dimensões: física, intelectual, social, emocional e agregam *saberesfazeres* para a formação técnica de nível médio. Experiências acontecem e fazem a diferença na vida escolar de cada um(a). Quando estiverem no mercado de trabalho ou no Curso Superior, podem ter a dimensão disso que estou relatando. “Os aprendizados se constroem em contextos múltiplos, variáveis ao longo dos tempos-ciclos da vida [...] Aprendemos desde as vivências sociais e culturais que variam em cada tempo do percurso humano” (ARROYO, 2011, p. 220).

Nas atividades extraclasse há muita riqueza para as experiências dos(as) jovens, nas quais eles(as) desenvolvem muitas potencialidades e habilidades. Vivenciam atividades em grupo, constroem conhecimentos, exercitam noções solidárias, empreendedoras. “Os contextos vividos, os relacionamentos, os diálogos próprios de cada ciclo permitirão a construção de novos significados. Os múltiplos contextos sociais e o uso dos instrumentos culturais e dos conhecimentos vão abrindo novas possibilidades de sua apropriação” (ARROYO, 2011, p. 220).

O IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora proporciona *temposespaços* de vivências formativas que não se restringem às salas de aula. As experiências com as mais diversas atividades permitem considerar que “A vivência escolar termina sendo uma experiência temporal muito mais rica do que a própria escola supõe pelas vivências que ainda permitem, ou que escapam a sua rigidez” (CORREIA, 1996, p. 126).

São atividades que acontecem no horário extraclasse, num tempo que é flexível, que permitem aprendizagens, trocas, diálogo. Nesse sentido, o tempo é uma variável que influencia o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e é fundamental no ato da aprendizagem (PINTO, 2001).

Os(as) jovens reconhecem a qualidade do ensino e as oportunidades que o IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora pode oferecer na formação e trajetória de cada um(a).

- “E aprendizado, porque o aprendizado daqui é assim excelente, você tem acesso a todo tipo de conteúdo, lhe dá acesso a milhares de oportunidades, é maravilhoso, eu amo esse lugar, apesar de, às vezes, eu odiar assim e querer ficar longe”. (Luana).

- “[...] aqui eu consigo expor a minha opinião, eu consigo argumentar, aprender mais para poder argumentar, pensamento crítico aqui aumentou, antes a minha mente já borbulhava de ideias e a mente transborda, explodiu, já não cabe mais tanta ideia num momento só; e eu tenho a oportunidade de poder me expressar falando, eu tenho coisas aqui que eu posso participar, tem o jornal IF New, já me chamaram para poder participar, que é uma oportunidade também de eu colocar o que eu penso, é uma formação e tanto”. (Laura).

- “[...] uma das coisas que eu percebo aqui é o cansaço, mas isso é muito recompensado também com a felicidade que o colégio traz para a gente, a gente se sente bem estudando, a gente se sente bem passando, virando à noite estudando, a gente se sente... eu estou estudando lá, eu estou me esforçando lá, é diferente a sensação”. (Karen).

- “Quando você vê o seu resultado assim é muito melhor”. (Sindy).

- “Exatamente”. (Karen).

Sublinho, a partir dos relatos de vida, que os(as) jovens atestam a qualidade da educação ofertada e identificam as oportunidades que se abrem na vida escolar. Relatam que conseguem expor *opinião, argumentar, aprender mais a argumentar*. “A escola, na sua Organização Curricular, não trabalha só um aspecto do conhecimento, ela acaba trabalhando os conteúdos e suas dimensões temporais de uma maneira eclética” (CORREIA, 1996, p. 251).

Embora o cansaço chegue, este é compensado pela satisfação que o IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora proporciona aos(às) jovens, por serem estudantes

desta instituição de ensino. E mais, flores são colhidas no jardim das juventudes, conforme é destacado no fragmento da jovem Sindy.

O que fica também desta discussão dos tempos escolares é que “Ensinamos conhecimentos que exigem seu tempo, porém ensinamos a seres humanos que estão em seus tempos” (ARROYO, 2011, p. 202).

Portanto, no tempo escolar, reverbera uma noção de vida da escola, do ato pedagógico, do currículo, da aprendizagem, enfim, de tempos. Por isso que

A distribuição do tempo não pode se limitar à mera divisão de horas, dias e semanas, pois o ritmo do tempo afeta a vida pessoal de cada um. Ademais, atinge o modo de ensinar, o conteúdo do ensino e envolve todos os atores da educação: professores, pais, gestores e a sociedade, em geral (CHIZZOTTI; BOCCHI, 2016, p. 84).

Isso contribui com aprendizagens para nós, praticantes do cotidiano escolar, sendo relevante considerar o ritmo do tempo na escola, sem circunscrevê-lo às questões burocráticas. “É a organização do tempo que toca mais de perto nos seus ritmos de vida e trabalho” (CORREIA, 1996, p. 73). O que acontece dentro desses tempos precisa ser primário para nós.

Os tempos escolares podem considerar os tempos de vida, relacionando os tempos de vida com os tempos de formação. “A produção do tempo escolar e a produção dos tempos da vida são inseparáveis” (ARROYO, 2011, p. 202).

Neste texto de pesquisa, sinalizei elementos, produtos de uma construção social que organizam a instituição, ou seja, os tempos escolares, os quais podem considerar o movimento da vida dos(as) praticantes do cotidiano, articulando tempos de vida e tempos de formação.

Desta forma, a experiência escolar termina sendo uma espécie de síntese das múltiplas concepções do tempo e experiências humanas. Daí resulta que isso é concebido como uma riqueza na experiência escolar. Pedagogicamente, a complexidade e diversidade do tempo têm que ser trabalhadas de forma consciente e bem articulada. É preciso ter consciência da diversidade da vivência do tempo escolar. Ela costura passado, presente e desejo do futuro. As demandas sociais,

as diversidades e complexidades da vida moderna exigem da escola formas criativas e cidadinas de articular as novas concepções e significados do tempo (CORREIA, 1996, p. 253).

Naturalizações ainda existem em relação ao tempo escolar e proponho o exercício de pensar a organização dos tempos escolares que permite múltiplos entendimentos que levam os(as) jovens a internalizarem noções de tempo diferentes.

3 JUVENTUDES NOS TEMPOS ESCOLARES NO IF SUDESTE MG, *CAMPUS JUIZ DE FORA*

Na juventude, existem vários tipos, várias formas de você viver a juventude.
(Luana).

É muito bom, a minha juventude está no caminho certo.
(Lisa).

Neste terceiro capítulo, deixei registrado que as juventudes se inscrevem nos tempos escolares no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora. A partir disso, trabalhei a discussão das juventudes na relação com os relatos de vida dos(as) jovens desta mesma instituição de ensino.

Para deixar o campo juventude claro ao(à) leitor(a), abordei a juventude relacionada a uma etapa da vida, como fase, geração, período histórico, consistindo num tempo cronológico, sentido ainda muito presente nos estudos do campo; e teci considerações sobre as juventudes como produtoras de relações nas experiências vividas cotidianamente, vinculadas à lógica sociológica e, conseqüentemente, às temporalidades.

A escolha *teóricoepistemológica* pelo termo juventudes se deu por trabalhar na perspectiva das relações e contextos sociais, reiterando a dimensão das juventudes nas pesquisas acadêmicas, nas ações cotidianas, como uma forma de visibilizar as questões, as demandas e as especificidades juvenis, articulando-as com os relatos de vida de cada jovem, abrangendo a dimensão psicossocial.

As juventudes estão inscritas nos tempos escolares no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora. Nesta instituição, trabalho mais próxima dos(as) jovens dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Eletromecânica e Metalurgia, com os(as) quais realizei a pesquisa de Doutorado em Educação. Isso me motivou a estudar

os tempos escolares com a participação desses(as) jovens. Como é uma temática que suscita muitas questões, busquei fazer um estudo referente às juventudes e ao(à) jovem.

Ao trabalhar, estudar e pesquisar com as juventudes, tenho percebido que estas vêm expressando seus anseios, suas ideias, posicionando-se diante dos acontecimentos. Juventudes que têm mostrado sua participação na educação, fazendo mobilizações, labutando em favor de atos democráticos.

Ao conversar com os relatos de vida dos(as) jovens, estes conduziram-se a caminhos, a processos, a horizontes de sentidos expressos em suas trajetórias. As conversas produziram trilhas pelos caminhos, estabelecendo conexões, expressando sentidos, inventando-se em cada palavra proferida. Os relatos configuraram produções que ativam mundos.

As juventudes constituem-se numa produção e fabricação de diferentes universos de sentido. As juventudes se produzem nos modos de viver, nas maneiras de pensar, de conduzir ritmos e temporalidades. Elas não necessariamente estão restritas a uma faixa etária, a uma idade cronológica, a uma etapa e fase da vida; as juventudes também se relacionam à potência de cada idade na vida. Assim, digo que duas juventudes convivem: a da cronologia e a outra, de um tempo presente, atual e intenso. A primeira corresponde à fase da vida; e a segunda não tem uma idade definida, remete às experiências.

A palavra juventude no singular está relacionada a um campo de estudo e de pesquisa e também a uma forma histórica de identificá-la, situá-la numa cultura própria, de tal modo que foi assim utilizada por diversos(as) autores(as), de acordo com o seu tempo histórico. O entendimento expresso reside na juventude como uma etapa da vida.

No IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, os(as) jovens estão na faixa etária de 15 a 19 anos, cuja idade é considerada pelo Estatuto da Juventude (BRASIL, 2015b) como sendo o período da juventude o qual vai de 15 a 29 anos, de acordo com esse Estatuto. Mas há outras faixas etárias que definem esse momento da vida, sendo que as variações são de acordo com as instituições e organizações que as definem; essa noção é ainda central em muitos estudos da juventude (CASSAB, 2011).

O estudo a respeito da temática juventude faz ampliar os conhecimentos sobre essa categoria que, ao mesmo tempo, é geracional e é também uma condição do ser humano. A juventude ao mesmo tempo em que é objeto de estudo está sendo objeto de investigação.

Ao pesquisar acerca da juventude, faz-se importante resgatar o que foi feito e escrito acerca dos(as) jovens na história da sociedade, pois há um questionamento muito recorrente: quem é esta juventude, quem é este(a) jovem. García Canclini (2009) coloca uma questão acerca da produção cultural da juventude, não como uma pergunta geracional nem pedagógica ou disciplinar, mas como uma questão social no sentido intercultural do tempo, como uma forma de produzir diferentes maneiras de visibilidade à invenção social da juventude.

Nos diferentes períodos históricos e nas diversas décadas, as juventudes foram marcadas e influenciadas pelo contexto político, econômico, social, cultural e epistemológico.

Oliveira (2012b) apresentou que até o século XII, falava-se em adultos jovens e não em adolescentes. Neste período da Idade Média, não havia separação entre vida e trabalho, entre socialização familiar e profissional. Com a Modernidade, houve uma necessidade de se ter conhecimentos na área técnico-científica para a produção do trabalho e aumentaram as exigências de preparação das pessoas para o campo profissional. Nesse contexto, a escola passou a representar o tempo de espera para o acesso ao trabalho formal, o que resultou na progressiva separação entre as formas de vida das crianças e dos(as) adultos(as) e o indivíduo jovem procurando se parecer com um adulto. Nesse período, o ensino voltava-se para o controle e a disciplina dos jovens (CASSAB, 2010).

Isso nos leva a considerar que a concepção de jovem e juventude não existiu desde sempre, está ligada à funcionalidade de um contexto e à invenção do tempo. A noção de juventude é acompanhada da invenção de outros ritmos, movimentos e temporalidades sociais. Em alguns períodos, não existia a juventude *a priori*. “Em grande medida, só é possível pensar juventude e jovem como categorias específicas e particulares, no Brasil, com maior força, a partir do século XIX. Nesse momento, parece haver uma distinção de fato entre a juventude e a vida adulta” (CASSAB, 2010, p. 40).

Ou seja, “[...] a juventude como um momento distinto da infância e da fase adulta. De inexistente, o jovem passou a existente” (p. 41).

Diversos(as) pesquisadores(as) apresentam a juventude como uma construção histórica, uma categoria social presente nas sociedades modernas industriais, que ganhou atenção com as novas condições sociais, as transformações nas famílias e o surgimento de instituições, como a escola, uma instituição social e formativa que, desde milênios, educa os sujeitos ao longo da história.

Pesquisadores(as) vêm se debruçando nos estudos da juventude. De acordo com Margulis (2001):

No existe una única juventud: en la ciudad moderna las juventudes son múltiples, variando en relación con características de clase, el lugar donde viven y la generación a que pertenecen y, además, la diversidad, el pluralismo, el estallido cultural de los últimos años se manifiestan privilegiadamente entre los jóvenes que ofrecen un panorama sumamente variado y móvil que abarca sus comportamientos, referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad (p. 42).

Quando se fala no(a) jovem, referências são feitas à adolescência. A seguir, apresento entendimentos sobre adolescência e juventude.

León (2005) diz que “Os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional, que através das diferentes épocas e processos históricos e sociais vieram adquirindo denotações e delimitações diferentes [...]” (LEÓN, 2005, p. 10); entre o período da infância à fase adulta, que se “[...] costuma conceber como o campo de estudo e conceitualização da adolescência e da juventude” (p. 11).

Sobre os termos adolescência e juventude:

Disciplinarmente, tem sido atribuída à psicologia a responsabilidade analítica da adolescência, na perspectiva de uma análise e delimitação partindo do sujeito particular e seus processos e transformações como sujeito; deixando a outras disciplinas das ciências sociais - e também das humanidades - a categoria de juventude, em especial à sociologia,

antropologia cultural e social, história, educação, estudos culturais, comunicação, entre outras (LEÓN, 2005, p. 11).

Dayrell e Carrano (2014) complementam esse entendimento:

Partimos da ideia de que os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes. De uma forma genérica, podemos afirmar que, nesse contexto, a psicologia tende a utilizar a noção de adolescência na perspectiva de uma análise que parte do sujeito particular e de seus processos de transformação. Já as Ciências Sociais, em especial a Sociologia e a Antropologia, tendem a utilizar-se da noção de juventude se centrando nas relações sociais passíveis de serem estabelecidas por sujeitos ou grupos particulares nas formações sociais, no processo de traçar vínculos ou rupturas entre eles (p. 109).

Freitas (2005) coloca que a definição de juventude pode ser desenvolvida a partir de: faixa etária, período da vida, contingente populacional, categoria social, geração, havendo uma correspondência com a faixa de idade, mesmo que os limites etários não sejam definidos rigidamente.

Portanto, entendimentos, noções e imagens foram e são criados a respeito da juventude. Esta constitui-se num tempo de crescimento e desenvolvimento, com a obtenção de novas funções nas dimensões biológica, psicológica, social e cultural.

La juventud dice relación con un cierto conjunto de actitudes ante la vida (DUARTE QUAPPER, 2001), o qual expressa atributos que marcam a vivência da juventude.

Por ejemplo, se habla de *la juventud* para mencionar un estado mental y de salud vital y alegre; se usa también para referirse a un espíritu emprendedor y jovial; también se recurre a ello para hablar de lo que tiene porvenir y futuro; en otras ocasiones se le utiliza para designar aquello que es novedoso y actual, lo moderno es joven... (p. 62, grifo do autor).

Por conseguinte, a juventude é entendida a partir de algumas imagens: *etapa da vida, categoria etária, fase de transição, perspectiva futurista, etapa problemática*.

A imagem mais clássica ou tradicional da juventude como uma *etapa da vida* está referida “[...] a um processo que se desenvolve num período determinado de tempo [...]” (PAIS, 1993, p. 29). Ela é marcada por mudanças biológicas e comportamentais, que precede a vida adulta, fundamentada numa ideia cronológica, regular e rígida. “A primera vista, la noción de juventud se presenta como una categoría vinculada con la edad y por tanto remite a la biología, al estado y las capacidades del cuerpo: parecería invocar al reino de la naturaleza” (MARGULIS, 2001, p. 40).

A juventude como etapa da vida está relacionada a uma maneira própria de ver, sentir e reagir, com características próprias de jovens, sendo identificada como um período específico da vida, um momento entre a maturidade biológica e social (CASSAB, 2011). Duarte Quapper (2001) diz que é “[...] una etapa distinguible de otras que se viven en el ciclo de vida humano, como la infancia, la adultez, la vejez; y por otra, es planteada como una etapa de preparación de las y los individuos para ingresar al mundo adulto” (p. 59-60).

Nessa concepção, ainda hegemônica entre nós, a cada uma dessas etapas seria necessário adequar-se a um conjunto de normas socialmente definidas, que, associadas a um imaginário social, vão nos dizer desde o que podemos ou não fazer em cada idade, até o que vestir ou mesmo como falar (DAYRELL, 2015, p. 1).

Essa lógica expressa uma etapa que passa na vida de cada um(a). O(a) jovem, aquele(a) que vive a juventude, é visto(a) sempre na referência dos(as) adultos(as). “Así lo juvenil pierde importância en sí mismo, y siempre será evaluado en función de lo que el mundo adulto há parametrado como lo que debe ser” (DUARTE QUAPPER, 2001, p.60).

Pais (1993) argumenta que:

As dificuldades de delimitação da fase de vida a que aparece associada a juventude são bem evidentes quando seguimos as trajetórias biográficas dos jovens. De facto, em muitas dessas

trajetórias, os umbrais tradicionais de passagem de uma fase de vida a outra – abandono de família de origem, casamento, obtenção de emprego – são declaradamente reversíveis. As oposições estudante/não estudante, activo/inactivo, celibatário/casado, encontram-se ultrapassadas pela multiplicação de estatutos intermédios e reversíveis, mais ou menos transitórios ou precários [...] (p. 322).

Com base nisso, as fases de vida passam por uma relativa desestabilização em relação a seus limites de idade. Saliento que não se reduza as juventudes a uma definição etária nem a uma idade cronológica. “Compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo, seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades” (CARRANO; DAYRELL, 2013, p. 13).

A corrente geracional parte da noção de juventude como fase da vida. Nessa corrente, a questão das relações intergeracionais é relevante, assim como a continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais. As teorias da socialização e a teoria das gerações estão relacionadas à corrente geracional.

No quadro das teorias funcionalistas da socialização, os conflitos ou descontinuidades intergeracionais são vistos, na maior parte dos casos, como «disfunções» nos processos de socialização que respeitam à juventude tomada no sentido de *fase de vida*. Quanto aos defensores da teoria das gerações, tomam uma posição similar àquele que Einstein tomava, quando afirmava: «se existisse o movimento contínuo não haveria física». Isto é, para os defensores da teoria das gerações, se não existissem descontinuidades intergeracionais não existiria uma teoria das gerações (PAIS, 1993, p. 38, grifo do autor).

Para a corrente geracional, “[...] as experiências de determinados indivíduos são compartilhadas por outros indivíduos da mesma geração, que vivem, por esse fato, circunstâncias semelhantes e que têm de enfrentar-se com problemas similares” (PAIS, 1993, p. 40).

Não quer dizer que, para esta corrente, diferentes perspectivas de vida não possam ser partilhadas por diferentes membros de uma mesma

geração. Do mesmo modo, algumas perspectivas de vida seriam propriedade comum de todos os membros de uma geração enquanto outras o seriam também de todas as gerações existentes numa dada estrutura social. Neste caso, essas perspectivas encontrar-se-iam sedimentadas em crenças comuns que definiriam a realidade para todas as gerações dessa estrutura social. As relações intergeracionais acabariam por reflectir as perspectivas que as diferentes gerações teriam ou não em comum (p. 40).

De acordo com Pais (1993), os sinais de continuidade e descontinuidade intergeracional poderão manifestar-se de duas formas:

[...] por um lado, e na medida em que são alvo de processos de socialização através de instituições sociais específicas, como a família ou a escola, as gerações mais jovens interiorizariam e reproduziriam na sua vivência quotidiana toda uma série de crenças, normas, valores e símbolos próprios das gerações adultas, isto é, todo um conjunto de sinais de continuidade intergeracional. Por outro lado, e na medida em que essa interiorização de sinais não é feita de uma forma nem indiscriminada nem passiva, gerar-se-iam fraccionamentos culturais entre as várias gerações, fraccionamentos esses que teriam a ver, entre outras razões: com a própria consistência da cultura transmitida pelas instituições sociais dominadas pelas gerações; com os comportamentos e atitudes do «mundo adulto» tal como são percebidos pelos jovens; e, finalmente, com os próprios processos de transformação social e de integração funcional das várias gerações (p.42-43).

À vista disso, as culturas juvenis se manifestam na diversidade das expressões simbólicas, tendo visibilidade através dos diferentes estilos, de marcas, o que expressa identidades individuais e coletivas. Os grupos culturais ganham relevância no contexto das culturas juvenis, de forma a se inserirem na sociedade. Para Pais (1993), “Por cultura juvenil, em sentido lato, pode entender-se o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase de vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais” (p. 54).

Uma das definições de juventude pauta-se na idade cronológica. A juventude é concebida como *categoria etária*. A Organização Mundial de Saúde (OMS) define a faixa de idade de 15 a 24 anos para o período da juventude (CASSAB, 2011). Tem-se usado a faixa etária entre 15 e 29 anos de idade para delimitar a juventude, a qual se

ampara no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2015b). O Estatuto da Juventude considera como jovens os que têm a idade entre 15 e 29 anos; essa definição encontra elementos relacionados à maturidade biológica e às políticas públicas, o que simplifica uma realidade vinculada aos aspectos simbólico, cultural, econômico e social que estruturam a sociedade (DAYRELL; CARRANO, 2014).

O Estatuto da Juventude foi fruto da aprovação da Proposta de Emenda Constitucional nº 65 (BRASIL, 2015a), conhecida como a PEC da juventude, no ano de 2010, que mudou o Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal, modificando o Artigo 227 para cuidar dos interesses da juventude, incluindo o termo jovem no que se refere ao acesso, aos direitos e às garantias fundamentais. O Estatuto da Juventude tem como objetivo regular os direitos dos jovens (BRASIL, 2015b).

Nessa lógica do corte etário, a juventude é vista *para referirse a un grupo social* (DUARTE QUAPPER, 2001), “[...] que puede ser clasificable a partir de algunos parámetros, en especial el etáreo. Dicha variable, la edad, permitiría construir un grupo dentro de las sociedades, a cuyo miembro se denomina los (y las) jóvenes (p. 60).

Outra imagem está relacionada a uma *fase de transição*, da infância à vida adulta, ou seja, uma transição da infância para a vida adulta. Na noção expressa por Cassab (2011), os jovens são entendidos como seres que precisam de intervenção para se tornarem sujeitos adultos. Essa autora coloca que o

[...] momento de transição para a fase adulta, na qual os indivíduos estão em eminente risco de se perderem. Nessa concepção, os jovens são frequentemente pensados como atores sem identidades, vontades, desejos e ações próprias, sendo definidos pela ausência e pelo que não seriam – nem crianças e nem adultos. Sujeitos que precisam de constante vigilância, controle e tutela para que não se pervertam ou não se percam (CASSAB, 2011, p. 158).

León (2005) coloca sua consideração sobre:

Transição na passagem da infância à vida adulta, onde se combinam enfoques teóricos que concebem esta passagem como tempo de espera antes de assumir papéis e responsabilidades adultas, processo no qual se faz uso de uma moratória social aceita social e culturalmente; por

sua vez, enfoques em desenvolvimento que nos remetem a transições juvenis de novo tipo, onde se conjuga este processo em um contexto diferente no nível dos sujeitos e as estruturas sociais nas quais se desenvolvem estas transições, ganhando maior relevância a passagem do mundo da formação para o mundo do trabalho, entendido como a plena inserção sociotrabalhista e suas variáveis pertinentes (LEÓN, 2005, p. 17).

Pais (2009) apresenta o entendimento da juventude como uma fase de transição, na qual existiam ritos de passagem, em sociedades outroras, que delimitavam, de modo preciso, a transição dos jovens para a idade adulta. “Mais recentemente, o casamento e a obtenção de um trabalho constituíam momentos-chave para a aquisição do estatuto de adulto. E até o cumprimento do serviço militar – dizia-se – fazia de um rapaz um «homem»” (p. 373, grifo do autor); o que constitui o processo tradicional de passagem da juventude para a idade adulta.

Os chamados ritos de passagem, que demarcavam a transição dos(as) jovens para a idade adulta: o primeiro emprego formal, a união conjugal (uniões experimentais e casamento), a casa própria estão sendo ressignificados no tempo presente, pois não se tem mais uma precisão quando irão acontecer. “A integração no mundo do trabalho remunerado e a constituição de uma família própria são, para os jovens, vertentes de acesso para a vida adulta cada vez mais indefinidas e dessincronizadas” (PAIS, 1993, p.318). Isso porque “Hoje em dia, são mais fluidos e descontínuos os traços que delimitam as fronteiras entre as diferentes fases de vida” (PAIS, 2009, p. 373).

A falta de emprego, o prolongamento da escolaridade, a não coabitação com um companheiro(a) e a heteronomia financeira levam muitos(as) jovens a permanecerem no mesmo lar dos pais e responsáveis. Isso é chamado por Pais (2009) de ritos de impasse que “[...] aparecem associados a situações de *anomia*, quando necessidades essenciais de segurança e auto-estima não se satisfazem ou quando sentimentos de pertença identitária se fragilizam” (p. 380). Contudo, esses ritos trazem amadurecimento, ou seja, é com a experiência do limite que se amadurece (DAYRELL; CARRANO, 2014). Contudo, “Hoje em dia, muitos desses ritos desapareceram, embora alguns ainda sobrevivam” (PAIS, 2009, p. 374).

León (2005) salienta que essa transição deixou de ser uma trajetória linear para uma “[...] fase imprevisível, vulnerável, de incerteza maior que nas trajetórias

tradicionais ou lineares” (p. 17). Pais (1993) defende que “[...] o tempo que medeia entre o fim da escolaridade obrigatória e o exercício [...] de uma profissão não pode ser entendido como um tempo linear que, por si só, defina o período de transição dos jovens para a vida adulta” (p. 322). Pais (1993) completa:

A própria sequência desses umbrais de passagem de uma a outra fase de vida não é, de modo algum, linear ou uniforme: o abandono da família de origem nem sempre coincide com o fim da escolaridade ou com o casamento; a obtenção de uma experiência profissional pode ocorrer na fase de estudante; a coabitação pode ser anterior à obtenção de emprego estável (p. 322).

Assim, as mudanças nas condições e no processo de entrada na vida adulta deixaram de ser lineares, uniformes e passaram a ser trajetórias múltiplas e não padronizadas, como se a passagem das juventudes para a vida adulta implicasse a superação da mesma.

Com efeito, perante novas condições socioeconômicas, os antigos sistemas de referência que regulavam as formas de transição para a vida adulta entre as gerações mais velhas manifestam-se relativamente inválidos, inoperantes ou desajustados das novas condições de vida, dos novos modos de entrada na vida activa. Essas continuidades intergeracionais, nas formas de transição para a vida adulta, manifestam-se de diferentes modos: por exemplo, na tendência verificada, entre alguns jovens, de permanecerem em casa dos pais depois de já terem abandonado a escola e antes de haverem conseguido um emprego estável; ou na aceitação, por parte dos pais, de o jovem coabitar com a sua «mulher» (mesmo antes do casamento) em casa dos pais (PAIS, 1993, p. 321-322, grifo do autor).

Diante disso, é importante sublinhar as mudanças nas normas de referência que pautam a transição dos(as) jovens para a vida adulta. Pais (1993) diz que “[...] não se pode falar de uma forma típica ou unívoca de transição dos jovens para a vida adulta. As transições são múltiplas, distintas e diferentemente vividas pelos jovens [...]” (p.318). Isso marca a transição para a vida adulta.

Como vemos, diferentes descontinuidades e rupturas têm vindo a afectar a transição dos jovens (de diferentes condições sociais) para a chamada vida adulta, isto é, tanto na vertente conjugal (envolvendo dimensões como o abandono da casa dos pais, a sexualidade, a coabitação, o casamento, a fecundidade), como na vertente profissional (envolvendo dimensões como a inserção profissional, o desemprego, a ligação da escola ao trabalho) (PAIS, 1993, p. 321).

Portanto, os processos de transição para a vida adulta são heterogêneos, plurais, diversificados e ligados ao meio social onde os(as) jovens vivem, a sua condição social, suas trajetórias.

Vimos que às condições de passagem (ou de não passagem) de uma fase do ciclo de vida (a que aparece associada a juventude) a outra fase de vida (a que aparece associada a idade adulta) correspondem diferentes modelos de passagem que variam em função dos meios sociais em que os jovens vivem, da sua condição social, do seu sexo, das suas trajetórias (PAIS, 1993, p. 334).

Mais recentemente, Pais (2009) tem assistido a uma crescente reversibilidade das trajetórias dos jovens para a vida adulta, como: emprego/desemprego, casamento/divórcio, abandono/retorno à escola ou família de origem. Isso levou o autor a denominar de *yoyogeneização* da condição juvenil.

Houve um tempo em que existiu uma socialização dos jovens por antecipação da velhice (PAIS, 2009). “Hoje acontece o contrário: os mais velhos tudo fazem para se aparentarem mais novos. Ou seja, a juventude passou a ser considerada uma «geração vanguarda», um modelo de referência” (p. 373). Isso me faz mencionar a *juvenilização* que está relacionada ao processo de influência dos jovens sobre a sociedade, configurando uma *socialização da juvenilização* (PAIS, 1993).

A imagem da juventude numa *perspectiva futurista* associa-a a um eterno devir, a um projeto de futuro, sendo, portanto, negado o presente (CASSAB, 2011). Nessa perspectiva, a juventude pode ser considerada como a *generación futura* (DUARTE QUAPPER, 2001).

[...] es decir, como aquellos y aquellas que más adelante asumirán los papeles adultos que la sociedad necesita para continuar su reproducción sin fin. Esta versión tiende a instalar preferentemente los aspectos normativos esperados de las y los jóvenes en tanto individuos en preparación para el futuro (p. 63).

Nessa noção futurista de juventude, o(a) jovem tende a ser visto(a) na “[...] perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer” (DAYRELL, 2007, p. 1117). Ele(a) ainda não é alguém no presente, não há o vir a ser no presente e não o vive como momento legítimo de formação. Um(a) jovem a vir a ser no futuro. Essa imagem expressa também alguém que tem uma vida pela frente, projetos e sonhos.

A juventude é vista como o tempo privilegiado de preparação para o futuro e de elaboração do projeto de vida determinado.

Esta lógica informa uma das imagens mais arraigadas da juventude, vista em sua condição de transitoriedade: um vir a ser, que tem no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido de suas ações no presente. Neste sentido, consagra-se a juventude como o momento privilegiado de elaboração de projetos de vida, condição *sine qua non* para a transição para a vida adulta. E a inserção social dos jovens se consagra como resultado das capacidades individuais de elaborar um determinado projeto de vida e persistir no mesmo, tornando-se uma responsabilidade pessoal que vai explicar (e justificar) o lugar social que passará a ocupar quando adulto (DAYRELL; CARRANO, 2010, p. 70).

Perpassa no pensamento social e educacional uma imagem da juventude como uma *etapa problemática* (FREITAS, 2005), em que o(a) jovem é *aborrecente*, é aquele(a) ser grande demais para ser criança e pequeno(a) demais para ser adulto(a), é consumista, imediatista, inseguro(a), irresponsável, em razão de imagens de instabilidade emocional, irresponsabilidade, intransigência observadas em certos contextos.

Histórica e socialmente, a juventude tem sido encarada como uma fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados «problemas sociais». Se os jovens não se esforçam por contornar esses «problemas», correm mesmo riscos de serem apelidados de «irresponsáveis» ou «desinteressados» (PAIS, 1990, p. 141, grifo do autor).

Uma imagem que marca a juventude como *la edad de la irresponsabilidad* (DUARTE QUAPPER, 2001).

Duarte Quapper (2001) chama atenção para quatro concepções adultocêntricas de conceber a juventude. A primeira concepção é *la universalización como homogeneización: son todos iguales* (DUARTE QUAPPER, 2001), “[...] vale decir no se elabora ningún nivel de distinciones entre los tipos de jóvenes, ni entre géneros, razas, clases sociales, estilos (contra) culturales, etc. De esta forma existe sólo *una juventud*, singular y total al mismo tiempo” (p. 65, grifo do autor). Por isso, não há como homogeneizar nem universalizar, devido à heterogeneidade, à diversidade e à pluralidade das juventudes.

A segunda concepção *estigmatización que se hace del grupo social juventud y de sus prácticas y discursos, como objetivación invisibilizadora: son un problema para la sociedad* (DUARTE QUAPPER, 2001). “La relación que las distintas sociedades construyen con sus jóvenes o con *su juventud*, se funda básicamente desde los prejuicios y los estereótipos” (p. 65). É possível reconhecer as contribuições das juventudes para com a sociedade, as quais têm condições de construir sociedades fraternas e justas.

A terceira, *parcialización de la complejidad social como mecanicismo reflexivo* (DUARTE QUAPPER, 2001). “Se plantea que se es joven o se es adulto (o se es infante o anciano, etc.), negando la posibilidad de convivencias o simultaneidades en la posición que se asume socialmente, es decir ser niño - niña, joven, adulto,... en un mismo movimiento sin fin” (p. 66). A partir disso, cabe pensar a divisão etapista do ciclo de vida, as noções de tempo, a preparação das futuras gerações pela lógica adulta.

E, a última, *idealización de la juventud como objetivación esencialista: son los salvadores del mundo* (DUARTE QUAPPER, 2001). “Vale decir, se les endosa una responsabilidad como los portadores de las esperanzas del cambio y la transformación de las distintas esferas de la sociedad, por el solo hecho de ser jóvenes” (p. 66). É válido

considerar as capacidades e potencialidades juvenis e não depositar nestes a salvação de tudo, pois não cabem idealizações.

Estas distintas trampas a que hemos aludido, se comprenden en una mirada crítica respecto de la construcción discursiva y accional que por décadas se ha venido haciendo respecto de *la juventud*. Se ha asentado con fuerza la certeza de la existencia de una sola *juventud* que pretende englobar lo que aquí hemos mostrado como un complejo entramado social, imposible de significar con un concepto que asume múltiples sentidos. Lo que se ha dado es un proceso de establecer, desde un poder dominante, una mirada sobre este grupo social y sus construcciones sociales en la historia, usando un lente que la observó como una unidad indivisible, uniforme e invariable. Este lente dominante por largo tiempo es el que sostiene que *existe una sola juventud*. Desde esta reflexión planteamos que *esta juventud* no existe y nunca ha existido como tal, sino solo en la construcción que hace quien mira y en la versión que desde ahí se produce. *La juventud* es un constructo intencionado, manipulable y manipulado, que no consigue dar cuenta de un conjunto de aspectos que requieren una mirada integradora y profunda respecto de esta complejidad (DUARTE QUAPPER, 2001, p. 67).

Há representações de juventude em que os(as) jovens são considerados(as) como parte de uma cultura unitária. Mas não há apenas similaridades entre os grupos de jovens, mas também diferenças sociais existentes entre eles (PAIS, 1993). Então, cabe considerar não apenas as possíveis ou as relativas similaridades entre eles(as), mas também, e sobretudo, as diferenças existentes.

Um grupo de autores(as), com outro entendimento, considera que a juventude não é um bloco homogêneo, não sendo viável falar em juventude no singular, pois são tantas as juventudes (CASSAB, 2010). Margulis (2001) corrobora com essa noção: “De hecho no hay ‘juventud’ sino juventudes” (p. 42, grifo do autor). Duarte Quapper (2001) tece suas contribuições:

Lo que existen y que han venido ganando presencia son *las juventudes*, vale decir diversas expresiones y significaciones del entramado complejo que surge en nuestras sociedades desde un grupo

social que se expresa de maneras múltiples y plurales. Estas *juventudes* son de larga data, surgen como grupos sociales diferenciados, con particularidades y especificidades en cada sociedad y en cada intersticio de ella, entre los espacios de las palabras van surgiendo con distintos rostros, olores, sabores, voces, sueños, dolores, esperanzas (DUARTE QUAPPER, 2001, p. 67, grifo do autor).

Carrano e Dayrell (2013) enfatizam a noção de juventudes, no plural, para destacar a diversidade de modos juvenis. Logo, destaco que a juventude está sendo entendida no plural - juventudes - por considerar que cada jovem tem suas experiências e formas de vivê-las; por isso, não há somente uma forma de vivê-la, uma juventude. Aqui temos as juventudes como produção e invenção social, com diferentes universos de sentido.

Assim, concebo as juventudes não apenas como etapa, fase da vida, mas também como a dimensão da experiência, como formas de viver/estar no/com o mundo; não é apenas uma etapa do desenvolvimento humano, é a intensidade do que dura, expressando as maneiras como cada um experiencia a vida, já que, também, nessa perspectiva, é algo que independe da idade. Duarte Quapper (2001) corrobora com tal entendimento sobre as juventudes: “Se trata de un momento de la vida, que es independiente de la edad [...]” (p. 72).

As juventudes se constituem nas relações, nas dinâmicas e nos processos dialógicos com os espaços. “A juventude produz espaço e é, também, condicionada pelas formas pelas quais este espaço é socialmente produzido e organizado” (CASSAB; MENDES, 2011, p. 13). Desse modo, as juventudes são produtoras e reprodutoras do espaço.

Cassab (2010) coloca que a juventude é uma categoria socialmente construída; portanto, histórica e passível de mudança no tempo e no espaço.

Daí sua mutabilidade ao longo da História e as diferentes interpretações presentes na literatura especializada e no imaginário social brasileiro. Daí os distintos significados de ser jovem, ao longo do tempo. A juventude é, portanto, também uma representação simbólica fabricada pelos grupos sociais em seus diferentes tempo e espaço (p. 50).

A conceituação de juventude passa pelo aspecto histórico, uma vez que essa categoria “[...] é uma construção histórica, que responde a condições sociais específicas que se deram com as mudanças sociais que produziram a emergência do capitalismo, o qual outorgou o denominado *espaço simbólico* que tornou possível o surgimento da juventude” (MORCH apud LEÓN, 2005, p. 12, grifo do autor).

Assim, a juventude constitui-se uma representação simbólica e numa situação comum aos(às) jovens (CASSAB, 2011). “Sendo categoria social, a juventude é constantemente construída e reconstruída no próprio movimento da sociedade, diferenciando-se espacial e temporalmente” (p. 159). “Se trata de una condición históricamente construida y determinada, cuya caracterización depende de diferentes variables, siendo las más notorias la diferenciación social, el género y la generación” (MARGULIS, 2001, p. 42).

Carrano e Dayrell (2013) também defendem que a juventude é uma categoria socialmente produzida e uma construção histórica. As representações, os sentidos atribuídos às juventudes, o tratamento dado aos(às) jovens, sua posição social ganham contornos peculiares nos contextos históricos, sociais, culturais diversos. Diante disso, esses autores consideram que a juventude, ao mesmo tempo, é uma condição social e um tipo de representação. “De um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida” (CARRANO; DAYRELL, 2013, p. 14).

As juventudes recebem contornos singulares a partir do conjunto de experiências vivenciadas no contexto social. Elas constituem-se num momento específico, num momento de exercício de imersão social, no qual o(a) jovem “[...] vai se descobrindo, descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional” (CARRANO; DAYRELL, 2013, p. 15). Isso reverbera em maneiras de experienciar as juventudes.

Elas, como categoria dinâmica, são transformadas nos contextos sociais ao longo do tempo. “Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural em que se

inserir e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem” (CARRANO; DAYRELL, 2013, p. 15-16).

As juventudes fazem parte do processo de constituição do sujeito, marcando a vida de cada um(a), cujo processo é influenciado pelos contextos vividos. As diversas imagens construídas apresentam os(as) jovens, as quais estão fundamentadas em diferentes perspectivas. Levando em consideração os contextos, faz-se importante problematizar as imagens quando se tratar das juventudes.

Torna-se necessário colocar em questão essas imagens, pois, quando arraigados nesses “modelos” socialmente construídos, corremos o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de “ser jovem” (DAYRELL, 2003, p. 41, grifo do autor).

Tais imagens de juventude estão relacionadas a uma construção histórica e social. Se nos pautarmos em imagens negativas e socialmente construídas, tenderemos a produzir imagens negativas dos(as) jovens. Outro cuidado que é preciso ter é não projetar nos(as) jovens as lembranças, as idealizações e os valores de uma juventude idealizada, conforme determinadas épocas em detrimento das juventudes experienciadas no momento presente.

No son las únicas, son una muestra de lo que más aparece en el sentido común que día a día se va alimentando de discursos científicos, periodísticos, comunicacionales, religiosos, políticos, de la calle, del café, de la música, de la publicidad... Muestran una variedad de modos de concebir, hablar y representar a *la juventud*, que cuanto más nos sumergimos en el análisis más aparece como desbordando esta forma de referencia. Al parecer, la categoría usada no logra contener el complejo entramado social del cual desea dar cuenta (DUARTE QUAPPER, 2001, p. 64, grifo do autor).

Nessa direção, Pais (1990, p. 140) diz que a Sociologia da Juventude apresenta duas tendências:

- a) Numa delas, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada «fase da vida», prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase da vida - aspectos que fariam parte de uma «cultura juvenil», específica, portanto, de um geração definida em termos etários;
- b) Noutra tendência, contudo, a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações económicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. (grifo do autor).

Por conseguinte, Pais (1990) continua:

Insisto, pois, neste ponto, que me parece essencial: a juventude pode ser tomada como uma *unidade* (quando referida a uma fase da vida), como ser tomada no sentido de conjunto social obviamente diversificado. Isto é, no primeiro caso, estamos em presença de um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase de vida, principalmente definida em termos etários; no segundo caso, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em situações sociais diferentes. Quase poderíamos dizer, por outras palavras, que *a juventude* ora se nos apresenta como um conjunto aparentemente homogêneo, ora se nos apresenta como um conjunto heterogêneo: homogêneo se comparamos a geração dos jovens com outras gerações; heterogêneo logo que a geração dos jovens é examinada como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros (p. 150-151, grifo do autor).

Nessas noções, perpassam a ideia de juventude como uma fase da vida, comum aos(às) jovens, e a ideia de juventude como um conjunto social que diferencia os(as) jovens. Portanto, faz-se necessário “[...] olhar a juventude não apenas como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada *fase de vida*, mas também como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens [...]” (PAIS, 1990, p. 151, grifo do autor). Desse modo, “[...] torna-se necessário passar do campo semântico da juventude que a toma como *unidade* para o campo semântico que a toma como *diversidade*” (PAIS, 1990, p. 151, grifo do autor).

Embora cada um(a) viva sua juventude de forma singular, esta se apresenta com diferentes sentidos para quem a vive.

Aos diferentes sentidos que o termo «juventude» tem tomado e às manifestações de sentido contrário que entre os jovens é possível encontrar – nos seus comportamentos quotidianos, nos seus modos de pensar e de agir, nas suas perspectivas em relação ao futuro, nas suas representações e identidades sociais – chamarei, em sentido lato, os *paradoxos da juventude* (PAIS, 1993, p. 23, grifo do autor).

As contradições acontecem nas juventudes. Os(as) jovens buscam viver de forma intensa o cotidiano, fogem da monotonia, enveredam por caminhos desconhecidos, em aventuras, em experimentações, deparam-se com seus próprios limites, testam suas potencialidades, improvisam, criam, reinventam. Tudo isso contribui para o autoconhecimento. E é no constante movimento da vida que os modos juvenis vão sendo construídos, modificados, ressignificados e reinventados.

As juventudes são produzidas nas relações, nos contextos. São constituídas pelas experiências. As diferentes experiências configuram as múltiplas possibilidades de viverem a vida cotidiana. Essa imagem relaciona-se à dimensão da diversidade. Considerar a diversidade juvenil é considerar as múltiplas experiências de um tempo que não termina, que não é predeterminado, que não se constitui como fase de crise ou de trânsito entre a infância e a vida adulta, que não é uma preparação para a vida adulta, que não possui critérios rígidos e não é uma etapa com fim. Juventudes e vida adulta constituem momentos em que um não exclui o outro, contudo podem coexistir.

Os(as) jovens levam consigo as múltiplas experiências vivenciadas nos diversos *temposespaços*, as quais influenciam sua trajetória escolar e os sentidos atribuídos a esta. Eles “[...] amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida” (DAYRELL, 2007, p. 1109). Nas experiências juvenis perpassam a construção da identidade, os limites, a aprendizagem da escolha, os projetos de vida, os estudos. Nesse processo, é imprescindível o acompanhamento da escola e da família, tendo as orientações desta, dos(as) profissionais da educação e das pessoas que fazem parte do convívio social deles(as).

Ao falar das identidades, precisamos considerar que estamos vivendo em uma sociedade na qual as transformações estão cada vez mais frequentes e intensas, havendo uma outra relação *tempoespaço*. Essas transformações e a velocidade das informações fazem com que os(as) jovens tenham acesso às dimensões locais e às globais, tendo contato com diferentes modos de viver que interferem nos processos identitários (DAYRELL; CARRANO, 2014). Os(as) jovens se fazem perguntas e passam por várias situações que estão relacionadas às identidades, que podem tanto estar sendo construídas ou desconstruídas. A identidade está sendo entendida como uma:

[...] elaboração que cada um vai fazendo por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros a partir do grupo social a que pertence, do contexto familiar, das experiências individuais e de acordo com os valores, ideias e normas que organizam sua visão de mundo. A identidade, nessa perspectiva é, sobretudo, uma relação social, e, sendo uma INTERAÇÃO, carrega consigo uma tensão irresolúvel entre o autorreconhecimento e o heterorreconhecimento, que aponta para a importância do pertencimento grupal e das suas relações solidárias para o reforço e a garantia da identidade individual (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 122, grifo dos autores).

Os tempos cotidianos dos(as) jovens são marcados pela sociabilidade e grupos de amigos que se desenvolvem em redes grupais (PAIS, 1993). “Estas, [...], encontram-se associadas a identidades juvenis que parecem definir-se, por contraposição, umas em relação às outras. [...] as imagens que os grupos de jovens formam de si mesmos e dos outros parecem orientar as relações que se estabelecem entre esses grupos” (p. 93).

A sociabilidade faz parte da dimensão juvenil que constitui a dinâmica de relações com os mais próximos e com os mais distantes, bem como o movimento constante de aproximações e de afastamentos entre os grupos juvenis num fluxo cotidiano, perpassada pela comunicação, solidariedade, democracia, autonomia, identidade e trocas afetivas (DAYRELL; CARRANO, 2014).

No grupo de amigos, existe uma identificação entre os diversos elementos que os constituem. “Os amigos de grupo constituem o espelho da sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação a outros. [...] os grupos de amigos aparecem como uma instância de protecção de identidades individuais” (PAIS, 1993, p. 94).

O grupo integra a trajetória dos(as) jovens, com o qual se divertem, trocam ideias, buscam formas de reconhecimento frente a outros grupos e aos(às) adultos(as). Existem momentos nos quais eles ampliam suas experiências de vida, iniciam o trabalho, passam a ter mais autonomia, têm descobertas, conhecem suas potencialidades, fazem escolhas, buscam outros referenciais na constituição de sua identidade e sentido para a sua existência, descobrindo-se como sujeitos (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Na última etapa da educação básica, os(as) jovens alunos(as) podem começar a pensar em projetos de vida. Pensar em projetos de vida implica pensar as finalidades, as perspectivas e os propósitos a serem alcançados, não se restringindo ao projeto profissional e ao familiar. Nesse momento, autoconhecimento, planejamento, pesquisa, escolha, autoavaliação auxiliam o pensamento sobre os projetos de vida. Estes podem iniciar com um sonho que, junto com outras variáveis, vão desenhando o que se deseja. É preciso manter o sonho com as chamas acesas. A motivação é desencadeadora do processo.

[...] a ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em algum momento do futuro, em um arco temporal mais ou menos largo, em alguma de suas esferas de vida, seja para o campo profissional, articulando estudo e o trabalho, seja para a vida afetiva ou mesmo para o lazer, dentre outras. Tais elaborações dependem sempre do campo de possibilidades, ou seja, dependem do contexto sócio-econômico-cultural concreto no qual cada jovem se encontra inserido, e que circunscreve suas possibilidades de experiências. Neste sentido, o projeto possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no campo de possibilidades. Ele nasce e ganha consistência em relação às situações presentes, mas implicando de alguma forma uma relação com o passado e o futuro (DAYRELL; CARRANO, 2010, p. 67).

A respeito dos projetos de vida, Moran (2017) nos ensina que:

Projetos de vida são orientações para que cada aluno se conheça melhor, descubra seus potenciais e os caminhos mais promissores para a sua realização em todas as dimensões. Falamos de projetos de vida, porque eles se refazem, redefinem, modificam com o tempo. Não são

roteiros fechados, mas abertos, adaptados às necessidades de cada um. São projetos porque estão em construção e têm dinâmicas que ajudam a rever o passado, a situar-se no presente e a projetar algumas dimensões do futuro. Os projetos de vida olham para o passado de cada aluno (história), para o seu contexto atual e para as suas expectativas futuras (p. 1).

No contexto escolar, as experiências, os aprendizados, as relações estabelecidas com os(as) profissionais da educação possibilitam aos(às) jovens a construção de seus projetos de vida. Aos(às) profissionais, o olhar atento às biografias desses(as) jovens e a atenção às demandas que emergem no cotidiano permitem o desenvolvimento de ações que podem ampliar as possibilidades e a viabilização dos projetos de vida no seu sentido mais amplo (WELLER, 2014).

Considerar os(as) jovens como interlocutores(as) nas tomadas de decisão na instituição escolar é lhes permitir emitir opiniões e colaborar com as propostas que lhes dizem respeito, o que vai estimulá-los(as) à participação como juvenil. Quando falamos em participação é importante considerar os seguintes aspectos:

Ela envolve o que se pode denominar de formação teórica para a vida cidadã – aprendizagem de valores, conteúdos cívicos e históricos da democracia, regras institucionais etc. – e, também, a criação de espaços e tempos para a experimentação cotidiana do exercício da participação democrática na própria instituição escolar e em outros espaços públicos (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 120).

A participação pode ser compreendida como um “[...] processo educativo que potencializa os processos de aprendizagem no interior da escola” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 121). A experiência da participação proporciona uma experiência educativa e formativa, possibilitando aos(às) jovens aprenderem a respeitar o outro com as suas diferenças, opiniões, vivendo a democracia e a solidariedade. O envolvimento participativo tem muito a contribuir com significativas aprendizagens para a trajetória dos(as) jovens. Isso deixa uma reflexão para a escola.

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais. Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia (DAYRELL, 2007, p. 1125).

Isso me leva a colocar que uma educação dialógica e uma postura de escuta fazem-se necessárias junto com uma formação que articule *conhecimento e vida e trabalho*. É importante o diálogo intergeracional para que se conheçam as experiências escolares e não escolares dos(as) jovens alunos(as) com as quais se constroem seus modos de vida.

Cabe a nós lançarmos mão de estratégias para auxiliar o processo educacional dos(as) alunos(as) que chegam à escola com suas juventudes, com diversas experiências, saberes e interesses, ampliando os horizontes de cada um(a), encorajando-os(a) e estimulando-os(as) na busca de oportunidades.

Acreditar na capacidade humana de realizar mudanças na vida é investir tanto na formação de conhecimentos para a formação geral e para construção de projetos de vida quanto na formação humana dos(as) jovens na constituição de suas identidades e temporalidades.

Trazendo as discussões do campo da juventude para o IF SUDESTE MG, *Campus Juiz de Fora*, corroboramos com Pais (1993) quando defende que “A juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (p. 29).

Com relação a essas circunstâncias, na conversa com Karen, Carolina e Sindy, estas destacaram, em seus relatos de vida, as questões políticas vivenciadas por suas juventudes.

- “Esse ano também aconteceu uma coisa que eu cresci muito politicamente, porque eu não conhecia muito sobre política, eu tinha informações, eu já tinha uma base assim, mas esse ano eu pude buscar, eu pude buscar o lado x, o lado y, ver com qual eu me enquadro mais, ver qual eu gosto mais, qual eu quero defender; então, eu acho que a formação política também foi muito importante nesse período”. (Karen).

- “Só completando o que ela falou, eu acho que todos nós esse ano crescemos muito politicamente, porque eu tinha uma opinião formada sobre qual o meu lado e tal, mas eu tipo assim não desenvolvia pensamento, eu não tinha senso crítico, acho, para poder tipo tal proposta se é boa ou se é ruim, eu acho que todo mundo conseguiu discutir, até nas aulas de História também o professor deu muito espaço para a gente discutir politicamente, eu acho que todo mundo cresceu”. (Carolina).

- “Os núcleos de amizade também cresceram muito, como a Karen falou também, muitas participações políticas; assim a gente teve a oportunidade de ir a atos e de discutir sobre a nossa opinião e escutar os outros também, foi uma coisa que essa questão política também desenvolveu muito na gente, e é isso”. (Sindy).

- “Eu acho também que a questão política como você falou, é, ela fez a gente perceber que não existe só um caminho, não existe só uma coisa que é certa, uma coisa que é errada, são pontos de vista diferentes, então a gente tem que analisar todos, a gente não pode falar ‘ah eu gosto disso então é isso’, não, ah, tem o outro lado também e talvez aquele outro lado também tem a razão de ser assim. Outra coisa também é a questão social, eu acho que aqui a gente tem a oportunidade de viver muitas experiências; por exemplo, os trabalhos que os professores passam de Sociologia e de Filosofia são trabalhos que fazem a gente pensar, são trabalhos que nos levam a ver como que o outro está; então, são trabalhos que fazem a gente tirar foto da diversidade social, fazem a gente viver coisas novas que a gente nunca viveu; então, faz a gente realmente ver que, às vezes, o mundo não é só o que a gente pensa, o mundo é o que todos pensam, é todo um conjunto; e, enquanto a gente não entrar nesse consenso, não vai dar certo, então, eu acho que é isso, é muito importante esse aprimoramento que a gente está iniciando”. (Karen).

O ano de 2016 foi marcado por diversas manifestações feitas pelos(as) trabalhadores(as), estudantes e demais membros da sociedade brasileira na busca de lutar pelos direitos, pela qualidade da educação, pela ética.

Nos relatos de vida das jovens perpassaram que, no momento de vida experienciado por elas, a questão política emergiu com temas que foram debatidos, problematizados, sobretudo, nas disciplinas de História, Sociologia, Filosofia, as quais foram consideradas como as que promoveram os espaços de debates, realizaram atividades sobre fatos cotidianos e que fizeram pensar.

Debates que permitiram ampliar a visão sobre as políticas, o desenvolvimento do senso crítico, o posicionamento a respeito das discussões de propostas, a escuta e o respeito pelo outro. Tudo isso enriqueceu a formação dessas jovens e dos(as) jovens da instituição.

As discussões políticas, sociais, culturais perpassam a formação dos(as) jovens. A participação juvenil é uma questão que a instituição escolar pode estimular, considerá-la como uma dimensão importante no processo educativo vivenciado pelos(as) jovens e proporcionar instâncias e experiências de participação a eles(as).

A seguir, entendimentos de suas juventudes foram relatados pelos(as) jovens, pois, em nossas conversas, conversamos sobre como estava sendo o tempo das juventudes deles(as).

- “Maneiro, é uma fase muito boa da vida, não dá vontade de virar adulto, mas que agora no Ensino Médio assim já é uma fase de que você já não fica mais tão à vontade, tem mais obrigações, tipo, assim, não tenho tanta pressa assim de ser maior de idade, de ser responsável, seguir o andamento normal assim...” (John).
- “Viver”. (Cristiane).
- “Cada instante”. (John).
- “Viver intensamente cada instante do tempo presente”. (Cristiane).
- “É sim”. (John).
- “Sem se angustiar, sem querer que o futuro chegue logo, que o segundo após este chegue logo”. (Cristiane).

- “Nessa fase a gente tem muita liberdade, posso sair para onde eu quero, não tenho responsabilidade com questão de manter uma família, responsabilidade de estar pagando conta, sabe?” (Ben).

Os relatos de John e Ben deixaram subentendida a noção de juventude como transição para a vida adulta. Seus relatos destacaram que seguir o curso da vida implica em se deparar com atividades que não correspondem ao período da juventude. As atividades como obtenção de emprego, casamento, casa própria configuram responsabilidades que conferem a eles o estatuto de adultos (PAIS, 1993). Nessa lógica, continuar a caminhada sinaliza a transição da juventude para a vida adulta. Pais (1993) coloca que não há uma forma de transição para a vida adulta: haverá várias, como várias serão as formas de ser jovem e de ser adulto.

John e Ben ressaltaram a dimensão de viver este momento presente sem ter pressa com o passar do tempo. Será que racionalizar o tempo é uma forma de se

constituir adulto(a)? Faz-se fundamental pensar a experiência com o tempo, de modo a vivê-lo no momento presente, buscando fazer uso do mesmo com qualidade, problematizando a forma de experienciá-lo no cotidiano, compreendendo os acontecimentos a partir da realidade, valorizando os mais singelos acontecimentos, experienciando-o no seu movimento. Que valorizemos o tempo disponível como aquele em que se torna possível a realização de expectativas, “[...] a fruição do que se almeja, a expressão de si naquilo que é feito” (AUGUSTO, 2002, p. 32). Pensar o tempo presente constitui-se como possibilidade de caminhos outros na continuidade da trajetória.

Laura relatou sobre suas juventudes:

- “Eu, assim, na minha vida pessoal mesmo, ah, não é aquele negócio, assim, as amigas mesmo eu me afastei um pouco, é raro a gente se encontrar, mas a gente dá um tempo para se encontrar, mas não é aquela questão de ser tipo alguns momentos, algumas horas da vida, então é aquela louca de adolescente encontrada que eu penso: por que estou fazendo isso, eu devia estar sendo adolescente, eu devia estar beijando na boca, podia estar gritando num *show* de algum cantor que eu gosto, eu devia estar vendo as minhas novelas coreanas, eu podia estar vendo as minhas séries no netflix, eu devia estar estudando numa escola que nem pessoas normais, não tendo essa mente madura de pensar no meu futuro, eu não devia estar pensando no meu futuro agora, queria estar curtindo a minha vida, o meu futuro eu devia pensar depois, só que depois eu volto, eu volto para o meu momento racional que é o meu momento chato, que eu penso, eu vou construir o meu futuro aos poucos, eu começo a construir aqui”. (Laura).

Laura propõe que suas juventudes sejam um momento de aproveitar a vida, sem se fazer cobranças, mas, ao voltar para o presente, pensa na construção do futuro. Ela produz suas juventudes na relação com o presente no qual se constrói o futuro. Ela expressa uma tensão entre viver a vida no presente e construir o futuro. Pais (1993) diz que “[...] há jovens que tentam viver o presente sem deixarem de olhar o futuro” (p.195).

Karen relatou sobre a questão da juventude como uma etapa problemática. Uma imagem que está presente no discurso social e de alguns pais. Mas esse discurso e essa imagem foram contra-argumentados pelas alunas quando se tratou de suas juventudes.

- “Ah, foi tanta coisa diferente, tanto boas, muito boas, quanto muito ruins. Então, eu acho que, apesar de a minha juventude estar sendo aquele processo todo que pai fala, igual a minha mãe fala que é *aborrecência*, porque o adolescente, ele fica doido, ele quer fazer tudo, ele quer se libertar,

ao mesmo tempo em que acontece isso tudo, é a fase que ele está amadurecendo, isso é muito bonito, é muito importante, porque depois que passa essa fase você tipo assim, você não vai mais ter aquele momento de se aprimorar, você não vai ter mais aquele momento mais de poder ter aquele tempo para crescer, eu acho que é isso assim. Eu acho que está sendo bom”. (Karen).

A narrativa de Sindy contrapõe a imagem do(a) jovem como imaturo(a).

-“Eu acho que esse ano foi um dos anos que eu mais obtive maturidade, foi um dos anos que eu mais aprendi as coisas na vida, foi um ano que eu passei por muitas coisas emocionais, assim, que me ensinaram muita coisa e que não posso falar. (Risos). Acho que a minha juventude, eu não era de sair muito também, e ultimamente os meus pais, eles estão me deixando mais sair com as meninas, ir para Mar de Espanha também, como eu fui para a casa da [...] isso foi uma experiência muito legal, e entre essas outras experiências também, acho que é isso. Depois eu continuo”. (Risos).

Nos relatos perpassaram noções de juventudes como sendo momentos de *aborrecência* e de maturidade. A primeira imagem expressa a juventude como um tempo de vida com problemas. Nessa vertente, “[...] a juventude é vista como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a auto-estima e/ou com a personalidade” (DAYRELL, 2003, p. 41). Na segunda, as juventudes são compreendidas como um valor para si que proporciona amadurecimento, crescimento e responsabilidade.

Lisa, Karen e Marcus também corroboraram com o entendimento de responsabilidade que as juventudes proporcionam, buscando aproveitá-las, conciliando com os estudos.

- “Nossa, muito bom. É bom porque agora a gente ganha responsabilidade, meu pai deixa a gente ir para a festa, é bom assim [...] é tipo, só que, é muito, sei lá, muita coisa nova, [...] A minha juventude é resumida em festas, estudo e só. Agora eu saio muito, esse ano eu saí muito. Fui para pré-carnaval, carnaval, festa do boi em Lima Duarte, clube do cavalo, *show* de viola, exposição de Pedro Teixeira, exposição de Lima Duarte, exposição de Bias Fortes, tem muita festa. (Risos). [...]. É muito bom, a minha juventude está no caminho certo”. (Risos). (Lisa).

- “Está vivendo com muita intensidade, está aproveitando. O que você quis dizer com caminho certo?” (Cristiane).

- “Assim, não está ruim, porque tem muita gente que está nessa época que fica preso, tipo não consegue se divertir, eu me divirto muito, danço, eu canto, eu pulo, eu vou nos brinquedos, eu faço muita coisa, aí tipo tem gente

que fica muito quieto assim, não se diverte, fica lá parado, eu acho que está certo, está sendo feliz, apesar de umas coisas, está sendo feliz. Eu acho que estou no caminho certo”. (Risos). (Lisa).

- “E você consegue conciliar com os estudos”. (Cristiane).

- “É, o bom é isso que eu consigo. No início, eu pensei, nossa, como eu vou conciliar festas e estudos? Tipo quando eu fiquei sabendo, quando eu vi o calendário acadêmico, eu falei, pô, como eu vou fazer com as minhas festas? Meu Deus, como eu vou fazer isso? Deu e eu fui em todas. (Risos). Não prejudicou muito o meu ano letivo”. (Lisa).

- “Eu acho que esse ano também foi um ano complicado, acho que foi um ano que eu passei por várias coisas também diferentes e tiveram rompimentos, tiveram coisas novas, tiveram novas experiências, realmente esse ano eu mudei um pouco a mentalidade não só na questão do estudo também, mas eu acho na questão de querer sair um pouco mais, querer me divertir um pouco mais, não exageradamente, ainda tenho a minha vontade de ficar em casa, mas uma vontade maior de estar com as minhas amigas e sair com elas, eu acho que é uma coisa legal, então, meus pais também estão dando essa abertura não tanto, não assim deliberadamente. (Risos). Para conseguir como a Sindy falou de ir para a casa da [...] foi um trabalhinho, demorou uma semana para deixar, então, eu acho que assim tanto os meus pais quanto eu estamos tendo um amadurecimento e eu estou crescendo muito com tudo que está acontecendo, eu estou vendo um novo jeito de ver o mundo”. (Karen).

- “Então, estou aproveitando, aproveitando. Eu acho que é muito importante, que é uma fase, uma fase que a gente está construindo nosso caráter constantemente, mas é uma fase que eu acho que a construção de caráter vai sendo mais trabalhada, nessa fase dos 16, 17 anos, a gente se construindo socialmente, construção do caráter, a gente vai se tornando, vai se moldando como pessoas, vamos dizer assim. Eu gosto bastante, eu também aproveito bastante essa fase, sei que vai passar, mas eu aproveito. É aquela coisa, a gente estuda bastante, então tem que aproveitar disso também”. (Marcus).

Essas jovens e esse jovem sublinharam que as juventudes constituem-se num momento da vida no qual é permitido fazer algumas coisas: sair para festas, divertir-se, conhecer coisas novas. É um momento que é dividido e conciliado com os estudos. Propicia a construção de caráter e o novo jeito de ver o mundo. As jovens sinalizaram que os pais estão demonstrando mais abertura para dialogar sobre as questões que permeiam as juventudes.

Quando conversamos sobre o tempo das juventudes, Ângela e Eva destacaram que esse tempo estava voltado para as experiências com os estudos.

- “Eu acho que estou tão focada nos estudos que nem estou tendo experiências às vezes de diversão e coisas assim, não está sendo o que está acontecendo na minha vida agora, acho que a minha diversão está sendo estudar e está tranquilo em casa, é só isso”.

Eva também se colocou focada nos estudos, inclusive, por estar no 3º e último ano.

- “Estou sentindo assim que no 3º ano eu não saio, sair com os amigos está difícil, porque no 1º e 2º ano eu saía mais. Tem um festival de bandas que ocorre de 15 em 15 dias que a gente sempre ia até o início desse ano, todo sábado assim os dois sábados do mês, a gente ia sempre, não faltava um, estava todo mundo sempre junto, e agora, por exemplo, o [...] me chamou para sair hoje à noite e eu disse não, amanhã de manhã eu tenho que estudar, acordar cedo, para colocar a matéria em dia e eu marquei a prova do [...] semana que vem, então, eu tenho que estudar, tenho que colocar a minha carga em dia, porque essa semana eu não rendi o que eu tinha que render depois das aulas, então, ENEM está chegando, estudar, não tem que estudar, agora não é hora de estudar, agora é hora de revisar, então, eu tenho que terminar de fazer as minhas revisões, meus conceitos de redação, essas coisas, então, já chamou para sair hoje, eu já olhei para ele com aquela carinha de tipo aí eu quero ir, mas não vou, não posso, depois do ENEM eu saio, mas eu acho assim que a última vez que eu saí mesmo assim com todo mundo sem peso na consciência de ter que fazer alguma coisa no outro dia foi no meu aniversário em abril e, desde lá, eu acho que eu saí uma ou duas vezes assim para voltar 10h da noite ou 11h no máximo, porque no outro dia tinha que estudar. Tem hora que a minha mãe acha bom, tem hora que ela acha ruim, ela fala: ‘menina, você não sai, não está divertindo, não está fazendo nada’”.

Eva continuou dizendo...

- “Mas assim é aquele sentimento, meus amigos de fora da escola falam: ‘poxa, agora que você tem 18 anos, você não sai, você não faz mais nada’, eu falo: ‘depois que eu passar na faculdade, nos concursos que eu quero, aí eu saio’ [...] Tem que abdicar de umas coisas para conseguir outras. Mas, de vez em quando, assim dá aquela tristeza, poxa podia sair hoje, eu fico assim, não vou, tenho que estudar, é coisa que eu aprendi a conviver esse ano, de vez em quando não dá nem mais vontade, aí o pessoal chama para sair, até posso, mas nem estou com vontade, quero ficar em casa dormindo ou assistindo alguma coisa de diferente na internet, porque assim ah parece até que a idade está chegando, minha mãe vira para mim e diz que tem hora que eu pareço ter 40 anos, 50 anos, que nem quer sair de casa, mas depois que essa fase passar eu acho que vai chegar a hora de curtir, sair, ir para balada, eu gosto, mas sair com os amigos, estar com eles, por enquanto melhor estudar, passar nos vestibulares para depois relaxar”.

A jovem Ângela vivia suas juventudes mais focada nos estudos. Eva priorizou seu tempo para estudar, uma vez que se encontrava no último ano do curso. Os processos seletivos, como o ENEM, estavam próximos. Os estudos para as disciplinas do curso também eram precisos. Os momentos de lazer com os(as) amigos(as) estavam em segundo plano. Uma atitude que despertou a indagação da mãe de Eva. Um comportamento juvenil que se pode ter neste momento da vida, o qual deixou a jovem sentida. Mas o objetivo inicial de estudos foi retomado, e a escolha de priorizar os estudos foi refeita com o foco de se alcançar o que se deseja para que depois faça outras coisas na vida.

A respeito de suas juventudes, Luana relatou:

- “Confusa, é muito confuso para mim pelo menos, porque você, eu acho que na juventude existem vários tipos, várias formas de você viver a juventude: tem a forma que você vive a juventude estudando, só estudando, como eu vejo um monte de gente pelo *Campus*, tem aquela que você vive a juventude curtindo e danem-se seus estudos, dane-se tudo, mas você que terá consequências, mas você estará ali, e tem aquela que você fica no meio termo, eu”. (Risos).

Luana expressou seu entendimento de juventudes como sendo as várias maneiras de vivê-la, o que está em consonância com os relatos juvenis. Ela sintetizou o que está presente nos relatos anteriores: as juventudes conciliadas com estudos e lazer e vivenciadas com estudos. A jovem apresentou sua noção de juventudes na relação com os estudos, com a diversão, com os estudos e a diversão. Ela entende que é um momento dual marcado pelos estudos, pela escolha profissional, que conduz a continuidade da trajetória.

- “Que você não quer chegar nos seus 30 anos e olhar para trás, 30 anos de sucesso profissional e bem-sucedida, olhar para os seus 15 anos e falar, eu poderia ter saído, eu poderia ()¹ eu poderia ter feito mais, mas não fiz, porque eu acho que arrependimento é a pior coisa que existe. Aí chega nos seus 30 anos, você curtiu totalmente. Eu podia ter estudado um pouquinho mais para eu pagar a conta de luz deste mês, não é? (Risos). Entendeu? Então, eu fico confusa, eu fico confusa às vezes com questões filosóficas: por que a gente tem que entrar no colégio, por que a gente tem que trabalhar, por que a gente tem que seguir, em relação a relacionamento,

¹ () expressa que o relato não foi entendido por mim.

tadinha da Laura, ela escuta todo dia eu reclamando da vida, estou carente, ah, eu preciso de um namorado, namorado o quê? Com 16 anos não precisa de namorado, aí tem aquela apaixonite, eu preciso de um namorado. E é muita coisa: pressão familiar, pressão social, pressão academicamente, pressão acadêmica, pressão de tudo. E você está numa fase de uma pessoa confusa. Então, como você vai lidar com tudo isso se você não consegue lidar nem com a sua cabeça direito? Está parecendo uma louca falando isso, mas eu acho que é essa a definição de juventude”. (Luana).

Luana sente-se confusa com questões que perpassam a vida. Ela expressou uma dimensão do tempo, seu sentido em relação ao presente e ao futuro, com as implicações das escolhas feitas no presente. A mudança no curso da própria noção de tempo acentua que a consciência do risco não repousa no presente, mas no futuro; e projetar o que virá depois para organizar no agora as ações possibilita lidar com os possíveis riscos (AUGUSTO, 2002). No curso da vida, “[...] o tempo presente é não apenas determinado por experiências acumuladas do passado, mas também matizado por aspirações e projectos de futuro. Em consequência, os indivíduos têm sido considerados como detentores de poder de decisão [...]” (PAIS, 1993, p. 195).

As escolhas nos trazem aprendizados. Por conseguinte, temos a aprendizagem da escolha, aprendemos com as escolhas. Cada um(a) é chamado(a) a escolher e a decidir continuamente. Aprendemos a escolher assim como aprendemos a ter responsabilidade pelas nossas escolhas. “Não podemos esquecer que a escolha e a responsabilidade por ela, bem como o reconhecimento dos limites, são condições para a formação de sujeitos autônomos” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 126).

O tempo presente predomina e interroga o futuro e o passado. O hoje é a dimensão temporal onde muitos jovens concentram sua atenção. O tempo presente é vivido de diferentes formas conforme os espaços: nas instituições (escola, trabalho, família), ele assume uma natureza marcada pelos horários e pela exigência de pontualidade (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 120).

O jovem Robin vê suas juventudes como um momento de conciliar obrigações com o que gosta.

- “Eu acho que na minha juventude eu sempre tentei conciliar essas coisas de obrigação junto com o que eu gosto; agora, querendo ou não, vai ser uma fase que eu vou ter que fazer menos o que eu não gosto para depois fazer as coisas que eu gosto, de lazer, por isso que eu quero até conciliar o meu emprego com algo que eu gosto de fazer”.

Com relação a isso, Dayrell (2009) diz que “[...] a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais, da obrigação, da norma e da prescrição, e aqueles intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer” (p. 22).

As juventudes são marcadas pelas amizades, pelos encontros, pelos relacionamentos. Sobre isso, Marcus, Carolina e Ben relataram:

- “E o pessoal daqui, eu tenho muitos amigos, amigos da sala principalmente; e conhecer essa galera foi muito importante para mim, isso faz parte, isso faz parte da minha juventude, estão fazendo parte da minha vida e eu quero que façam parte para sempre na minha vida. Isso é muito importante também, eu acho interessante ressaltar os amigos que a gente faz aqui, amigos que eu quero levar para a minha vida toda, que me ajudam, estudam comigo, sabe, eu acho isso muito bacana. Forma-se uma família, parte da família, isso eu acho muito interessante”. (Marcus).

- “Eu acho que está sendo muito positivo, estou conhecendo novas pessoas, estou entrando em mais grupos de amizade, estou tendo novas experiências, eu acho que é isso”. (Carolina).

- “Ah, Cristiane, eu gosto muito de sei lá, eu gosto de conversar com as pessoas assim, estar sempre brincando [...] poxa, você junta isso com a vivência, sei lá, tem muita disposição, então, é uma mistura, se você não se controlar você irá se perder, mas só que é muito bom, você poder sair, você poder conversar com uma menina, ficar, sabe, muito bom isso, aí igual, eu não sou muito de sair, mas quando eu saio, a gente vai, meio que se liberta, você esquece os seus problemas que estão aqui no âmbito escolar e familiar, isso é bom, te causa uma sensação boa, mas só que você sempre tem que fazer uma mediação com a questão do colégio, mas fora isso é muito bom”.

Experiências que marcam os momentos na vida dos(as) jovens alunos(as). Amizades que extrapolam os *tempoespaços* escolares. As juventudes experienciam outras lógicas de *tempoespaço*. Os(as) jovens constroem lógicas e significados *temporaisespaciais* que implicam estilos de vida, produções juvenis, escolhas e projetos de vida. As múltiplas expressões juvenis são perpassadas pelas mudanças, pelas novidades, pelos movimentos na/da vida dos(as) jovens.

Vão e voltam em diferentes formas de lazer, com diferentes turmas de amigos, o mesmo acontecendo aos estilos musicais. Aderem a um grupo cultural hoje que amanhã poderá ser outro, sem maiores rupturas. Na área afetiva, predomina a ideia do “ficar”, quando tendem a não criar compromissos com as relações amorosas além de um dia ou de uma semana. Também no trabalho podemos observar esse movimento com uma mudança constante dos empregos, o que é reforçado pela própria precarização do mercado de trabalho, que pouco oferece além de bicos ou empregos temporários (DAYRELL, 2009, p. 22, grifo do autor).

Os relatos de vida juvenis sublinham que “Não há, de facto, um conceito único de juventude que possa abranger os campos semânticos que lhe aparecem associados. A diferentes juventudes e a diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois, necessariamente, diferentes teorias” (PAIS, 1990, p. 151).

Duarte Quapper (2001) aponta caminhos que permitem pensar e construir relações com os(as) jovens, os quais são: a) “la necesidad de aprender a mirar y conocer las juventudes, en tanto portadoras de diferencias y singularidades que construyen su pluralidad y diversidad en los distintos espacios sociales” (p. 68); b) “la necesidad de desplegar miradas caleidoscópicas hacia o desde el mundo juvenil, que permitan recoger la riqueza de la pluralidad ya mencionada” (p. 69); c) “la vinculación directa e íntima con el mundo juvenil, múltiple y plural, como condición de la generación de conocimiento comprensivo en nuestro continente” (p. 70); d) “planteamos la necesaria construcción de conceptos en torno al mundo juvenil, no en la pretensión de generar categorías totalizantes y universalizadoras, sino conceptos dinámicos y flexibles que se acerquen progresivamente a los sujetos-sujetas de estudio: las y los jóvenes, las juventudes, las expresiones juveniles, los procesos de juvenilización” (p. 70).

Nessa linha, Abaunza e Solórzano (2001, p. 204) propõem:

a) concebir a los y las jóvenes como productos y sujetos de las nuevas circunstancias históricas, del pasado y del futuro *en el presente*; b) evitar traducir las ansiedades y sensibilidades de los y las jóvenes

desde nuestro capital cultural o ideología; c) comprender las lógicas juveniles desde sus preguntas, dudas y angustias; d) interpretar a los y las jóvenes desde sus propios espacios y sensibilidades, por ejemplo, la música, la moda, los bares, los videojuegos, etc. y de esta manera comprender el sentido de los nuevos tiempos; e) reconocer el aporte juvenil, especialmente en temas relacionados con el medio ambiente, la equidad de género y la sexualidad (grifo dos autores).

Donas Burak (2001, p. 484, grifo do autor) chama a atenção para as seguintes abordagens com as juventudes:

El objetivo: **desarrollo humano de los adolescentes**
Las acciones deben ser **intersectoriales**
La salud debe ser vista desde el concepto de la **Integralidad**
La atención debe ser **multidisciplinaria**
Debe existir un amplio ámbito para la **participación social y en salud de los adolescentes**
Debe existir una amplia **participación de padres y profesores.**

As juventudes são permeadas de mudanças, o que faz com que haja uma relação de parceria entre jovens, escola e famílias. Buscar a compreensão sobre o que acontece com os(as) jovens e conversar sobre suas lógicas de viverem os tempos escolares são ações que contribuem para a convivência cotidiana e para o processo *ensinoaprendizagem*. Abrir-se para o movimento de crescimento dos(as) jovens permite que todos(as) nós aprendamos a nos recolocar junto a eles(as) no cotidiano.

Trabalhar a realidade dos(as) jovens, seus dilemas, suas expectativas é o que pode fazer a escola como instituição formadora. Eles(as) constroem seus *tempoespaços* de diversão, de atuação, criam imagens de si, dos outros; e seus estilos expressam tanto o processo de globalização, quanto as relações locais e a própria leitura do contexto onde se inserem. Para Pais (1990),

[...] torna-se necessário que os jovens sejam estudados a partir dos seus *contextos vivenciais, quotidianos* - porque é quotidianamente, isto é, no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas

específicas de consciência, de pensamento, de percepção e acção (p.164, grifo do autor).

As mudanças sociais, no âmbito industrial e informacional, têm influenciado os modos de vida das pessoas.

Transformações e mudanças socioeconômicas e culturais que afetam toda a estrutura social e que adquirem características específicas no modo de entender e compreender a etapa juvenil e a categoria juventude, como tradicionalmente foi compreendida enquanto construção sociohistórica (LEÓN, 2005, p. 16).

As mudanças na organização da vida têm impulsionado outro olhar para as juventudes, recolocando-as neste novo contexto. Nas juventudes, há peculiaridades que precisam ser levadas em consideração, ou seja, um(a) jovem que ingressa no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio apresenta características e experiências distintas de um(a) jovem concluinte desse mesmo nível de ensino, porque existem diferenciações internas relacionadas ao desenvolvimento fisiológico, psíquico e social nos diferentes momentos da vida.

As juventudes constituem-se num momento da vida que acontecem situações marcantes e desafiadoras, como: a conclusão da educação básica, o ingresso no mercado de trabalho, a escolha de uma profissão. Elas configuram-se numa “[...] condição social com qualidades específicas que se manifesta de diferentes maneiras segundo as características históricas sociais de cada indivíduo” (BRITO apud LEÓN, 2005, p. 13).

Portanto, não se pode naturalizar as juventudes e, por isso, estas podem ser constantemente (re)pensadas. León (2005) diz que “[...] não se pode estabelecer um critério de idade universal que seja válido para todos os sectores e todas as épocas: a idade se transforma somente em um referente demográfico” (p. 13).

Por isso, há limites de se tratar as juventudes como fase da vida, definição etária, preparação para a vida adulta, o(a) jovem como instável e sequer considerar que todos(as) jovens vivam as mesmas experiências cotidianas. Esse entendimento permite pensar estratégias para trabalhar com as juventudes.

4 CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NOS TEMPOS ESCOLARES NO IF SUDESTE MG, *CAMPUS JUIZ DE FORA*

Aqui não é só um colégio para você tirar notas boas, passar no vestibular, é um colégio que vai te ensinar a viver; e eu estou aprendendo muito a ser independente, a pensar melhor nas coisas, a pensar criticamente também, é uma coisa que eu não fazia; então, eu acho que eu estou crescendo muito aqui, eu quero continuar crescendo até o 3º ano, quem sabe futuramente fazer alguma coisa aqui depois do Ensino Médio, é isso.
(Karen).

Neste quarto capítulo, narrei sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, à qual o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio está vinculado. Esse curso se inscreve nos tempos escolares no IF SUDESTE MG, *Campus Juiz de Fora*. A partir disso, trouxe os relatos de vida dos(as) jovens desta mesma instituição de ensino sobre a temática.

A história da Educação Profissional e do Ensino Médio sublinha uma dualidade e fragmentação entre ambos. Isso é expresso desde a “[...] Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 28).

Os(as) educadores(as) comprometidos(as) com a educação pública e com a superação dessa dualidade defendem uma educação unitária, *omnilateral*¹ e politécnica. “No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica [...]” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

As discussões da Educação Profissional Técnica de Nível Médio sobre o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante têm problematizado a saturação dos modelos

¹ Termo baseado em Marx que pressupõe uma formação integrada, isto é, uma formação dos sujeitos nas múltiplas dimensões (RAMOS, 2011).

propedêuticos e profissionalizantes restritos. Elas sinalizam para uma formação integral do ser humano e um compromisso social e educacional das instituições de ensino na construção de uma sociedade integradora.

Hoje não discutimos a preparação profissional no ensino médio como uma política compensatória para aqueles que não teriam acesso ao ensino superior; nem como uma necessidade da economia brasileira. Lembremos que iniciamos este texto defendendo a necessidade de se desvincular as finalidades do ensino médio do mercado de trabalho e colocá-las sobre as necessidades dos sujeitos (RAMOS, 2018, p. 15).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017a) define o Ensino Médio como sendo a última etapa da educação básica, ou seja, esta é finalizada com o Ensino Médio. “Nessa etapa de ensino, portanto, são consolidados os conhecimentos necessários para a formação de cidadãos plenos que possam continuar seus estudos e também se inserir no mundo do trabalho [...]” (GARCIA, 2013, p. 49). Ao encontro disso, está o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, que tem uma importante contribuição para a formação dos(as) jovens que buscam a profissionalização e o prosseguimento nos estudos.

Por essa razão, o Fórum de Dirigentes de Ensino da Rede Federal aprovou a necessidade de construção de uma agenda para o fortalecimento do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, levando também em consideração as mudanças propostas para a educação nos dias atuais. Sobre isso, Garcia (2013) salienta:

É necessário que a identidade do Ensino Médio se fortaleça como última etapa da Educação Básica, como um projeto unitário, garantindo o direito ao acesso aos conhecimentos social e historicamente construídos, no qual o humanismo e a tecnologia unifiquem a formação de todos como sujeitos de direitos no momento em que cursam o Ensino Médio. Nessa visão de Ensino Médio, supera-se a disputa com a Educação Profissional, porque seus objetivos e métodos farão parte de um projeto unitário, em que o trabalho será princípio educativo, e a pesquisa, princípio pedagógico (p. 62).

O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio tem um compromisso com a sociedade, com a educação básica e com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. É um movimento que luta e reivindica uma escola federal pública, gratuita e de excelência educacional. “Entendemos que o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (RAMOS, 2018, p. 15).

Aqui retomo que a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2016c) apresenta no Artigo 7º que um dos objetivos dos Institutos Federais é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. E o Artigo 8º diz que o Instituto deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para os Cursos Integrados.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio será desenvolvida nas seguintes formas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Artigo 36-B (BRASIL, 2017a): “I - articulada com o Ensino Médio; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio”.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio articulada, expressa no inciso I do *caput* do Artigo 36-B, será desenvolvida de forma (BRASIL, 2017a):

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

O Artigo 36-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017a) coloca que: “Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino

médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Garcia (2013) advoga que a instituição escolar não atenda somente o mercado de trabalho, mas considere as pessoas, as juventudes e suas participações nas definições e na gestão.

O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio torna-se possível e necessário, pois oportuniza uma profissão em nível médio e potencializa mudanças na estrutura social.

É uma etapa em que a relação entre ciência e forças produtivas se manifesta; é uma etapa em que os sujeitos estão fazendo escolhas e, dentre essas escolhas também está a formação profissional, o projeto de vida subjetiva e social que se deseja e se pode perseguir (RAMOS, 2018, p. 18).

O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio é considerado uma proposta de superação da dualidade e da fragmentação da formação geral com a formação técnica, consistindo numa educação integrada, integral, emancipadora e que configure uma questão de política pública.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG) constituiu-se a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba, da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena e do Colégio Técnico Universitário de Juiz de Fora. Atualmente, o IF SUDESTE MG é composto por *Campi* situados nas cidades de Barbacena, Bom Sucesso, Cataguases, Juiz de Fora, Manhuaçu, Muriaé, Rio Pomba, Santos Dumont, São João del-Rei e Ubá. A Reitoria está localizada em Juiz de Fora.

O IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, foi sucessor do Colégio Técnico Universitário (CTU) da Universidade Federal de Juiz de Fora, o qual é uma referência no ensino técnico e profissional há seis décadas. “Os Institutos Federais são, portanto, instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais” (OTRANTO, 2010, p.92).

Destarte, os Institutos Federais continuam a trilhar os caminhos da educação profissional no Brasil. Tem como legado a formação técnica e, por conseguinte, tecnológica, visando o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia (RAMOS, 2012, p. 107).

Na perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização não está voltada tão somente para o mercado de trabalho.

Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (RAMOS, 2018, p. 5).

Frigotto (2001) considera “[...] a relevância da ciência e da tecnologia, quando tomadas como valores de uso, na tarefa de melhoria de condições de vida e possibilidade de dilatar o tempo livre” (p. 74). Esse mesmo autor acrescenta que a formação técnico-profissional articula-se à educação básica e à dimensão ético-política da formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais democráticos e solidários (FRIGOTTO, 2001).

A educação profissional está articulada à educação básica e à educação superior. Frigotto (2001) defende a concepção de Educação Profissional centrada numa perspectiva de emancipação. Com base nisso, abordo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na perspectiva da educação integral e integrada, unitária, politécnica e *omnilateral*.

No campo educativo, necessitamos reiterar, sem constrangimento, a concepção de educação básica (fundamental e média) pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na idéia de direito subjetivo de cada ser humano. Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento “sustentável”. Afirmar a idéia de que essa educação por ser básica e de qualidade social, é a que engendra o sentido da emancipação humana e a melhor preparação técnica para o mundo da produção no atual patamar científico tecnológico (FRIGOTTO, 2001, p. 82, grifo do autor).

Dentre as perspectivas mencionadas anteriormente, na abordagem da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, apresento o que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) compreendem sobre o princípio da politecnicidade. Esta

[...] buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (p. 36).

Logo, qual a concepção de educação, de educação profissional, de sujeito que os institutos praticam? “Como interpretam as transformações do mundo do trabalho e, de modo especial, a educação profissional e o ensino técnico?” (CIAVATTA, 2012, p. 95). Sobre essas questões não irei me deter; no entanto, são relevantes para o exercício da reflexão no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio reside em uma formação integral e integrada dos(as) praticantes. E o que vem a ser integrar? A origem longínqua da formação integrada está relacionada à educação socialista, que propunha ser *omnilateral* para formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica (CIAVATTA, 2012).

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2012, p. 85).

A integração evidencia a unidade entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares (RAMOS, 2018), a qual é trabalhada pela interdisciplinaridade. Mesmo que a matriz curricular dos cursos do IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora seja constituída por disciplinas, há como acontecer a integração, desde que a equipe de profissionais da educação se disponha a trabalhar nesse sentido.

A formação integrada também visa integrar a educação geral à educação profissional.

A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988 (CIAVATTA, 2012, p. 87-88).

Sobre isso, Ciavatta (2012) completa que:

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno (p. 94).

Essa mesma autora propõe pressupostos para a formação integrada, que são:

a) a *existência de um projeto de sociedade*, no qual se encarem os problemas, intentando a superação do dualismo de classes, e em que “[...] as diversas instâncias responsáveis pela educação (governo federal, secretarias de Educação, direção das escolas e professores) manifestem a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho” (CIAVATTA, 2012, p. 98-99).

b) *Na lei, manter a articulação entre o Ensino Médio de formação geral e a educação profissional* em todas as suas modalidades. “Isso supõe um permanente esforço para superar o dualismo na forma de impedimentos legais explícitos ou de mecanismos disfarçados na ausência de meios materiais para cumprir as duplas jornadas de escola e trabalho como requer a dupla matrícula” (CIAVATTA, 2012, p. 100).

c) *A adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica.*

É preciso que se discuta e se procure elaborar, coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração. Tanto os processos de ensino-aprendizagem como de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através das disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive o geral com o aproveitamento das lições que os ambientes de trabalho podem proporcionar (visitas, estágios etc.) (CIAVATTA, 2012, p.100).

d) *Articulação da instituição com os alunos e os familiares.* Nessa articulação, a instituição escolar pode levar em consideração o ponto de vista que os alunos têm de si mesmos, das possibilidades de inserção no trabalho que o mundo lhes oferece e das modalidades formativas disponibilizadas pela escola (CIAVATTA, 2012).

e) *O exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa.* Essa formação não ocorre sob o autoritarismo e requer uma ação coletiva,

consistindo em professores abertos à integração e dando aos alunos horizontes para se apropriarem da teoria e da prática (CIAVATTA, 2012).

f) *Resgate da escola como um lugar de memória*. Faz-se relevante o desenvolvimento de projetos que retomem a memória, as lembranças e os momentos mais expressivos (CIAVATTA, 2012).

g) *Garantia de investimentos na educação* que permitam a oferta pública e gratuita de serviços, recursos.

Na continuidade da discussão dos entendimentos de integração na relação entre Ensino Médio e Educação Profissional, Ramos (2018) compreende a integração a partir de três sentidos que se complementam: a) como concepção de formação humana; b) como forma de relacionar Ensino Médio e Educação Profissional; c) como relação entre parte e totalidade na proposta curricular.

O primeiro sentido referido à integração é o da *concepção de formação humana*, que está relacionada à formação *omnilateral*. “A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura” (RAMOS, 2018, p. 3). Sendo que tais dimensões fazem parte do processo formativo.

Essa integração no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio propicia uma base unitária, “[...] sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural” (RAMOS, 2018, p. 10). Considero que essas formações estão imbricadas nos projetos de pesquisa, ensino e extensão que são ofertados pelo Instituto Federal. Esta é a única instituição de ensino que proporciona Educação Profissional Técnica de Nível Médio articulada à pesquisa, extensão e inovação.

A indissociabilidade entre educação profissional e educação básica constitui o segundo sentido da integração, ou seja, *a forma de relacionar Ensino Médio e Educação Profissional*. Uma formação que garanta o direito à educação básica e ao exercício profissional.

A forma integrada segue algumas diretrizes ético-políticas, que são: “[...] integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela

mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes” (RAMOS, 2018, p.14).

O último sentido da integração é o da *relação entre parte e totalidade na proposta curricular*, isto é, a articulação de conhecimentos gerais e específicos conformando uma totalidade. Esse sentido faz lembrar que a ciência moderna fragmentou as ciências em campos, hierarquizando-os em disciplinas, disciplinas de formação geral e de formação específica (esta considerada profissionalizante).

Existe o discurso de que, por exemplo, Matemática, Português, Geografia, Física sejam disciplinas de formação geral e Eletromagnetismo, Soldagem, Máquinas Elétricas, Higiene e Segurança no Trabalho sejam disciplinas de formação específica.

Ramos (2018) chama a atenção para revermos a lógica de que os conhecimentos gerais sejam teorias e que os conhecimentos específicos sejam a aplicação dessas teorias. “Não existe essa separação que o positivismo nos fez crer ao longo da história, com base na qual se naturaliza a ideia de que o professor da educação básica ministra as teorias gerais, enquanto o professor da formação técnica ministra as suas aplicações” (p.17).

Para que haja uma relação entre o geral e o específico, é importante o estudo e a compreensão do fenômeno. Ramos (2018) infere que o conhecimento de “[...] formação geral só adquire sentido quando reconhecido em sua gênese a partir do real e em seu potencial produtivo. Esta última característica normalmente é considerada somente quando tratamos de conhecimentos da formação específica, com o objetivo profissionalizante” (p. 17). Isso expressa a dimensão do trabalho como princípio educativo ao mediar a construção do conhecimento.

Ramos (2018) defende que a integração do conhecimento depende de uma postura nossa e sugere que os professores da formação geral tentem pensar sua atuação na formação profissional, compreendendo, assim, o processo de produção das áreas profissionais na sua totalidade.

Essa mesma autora contribui dizendo sobre a integração:

É importante reiterar que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não

é o mesmo que integração, assim não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (a chamada estrutura 3+1). A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2012, p. 122-123).

A perspectiva da formação integrada busca superar a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, integrando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Para a superação dessa dicotomia, Ramos (2018) propõe a escola unitária, que expressa o princípio da educação como direito de todos(as).

Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (p. 2).

Frigotto (2012) compreende o trabalho como um dever e um direito.

Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução (p. 61).

O trabalho também pode ser entendido como produção, criação, realização do ser humano, pois o trabalho é a “[...] ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade” (RAMOS, 2018, p. 3-4); e como prática econômica, “[...] porque nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades” (p. 4). Nessa lógica, o trabalho não se configura em emprego nem em ação econômica exclusiva, mas consiste numa realização humana.

Ele pode ser compreendido como um princípio educativo, o que não é o mesmo que aprender fazendo e nem formar para o exercício do trabalho (RAMOS, 2018).

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (p. 4).

A legislação educacional apresenta dispositivos para se construir uma formação integrada. A interdisciplinaridade, a contextualização, a flexibilidade são princípios que podem contribuir para o processo pedagógico dos Institutos Federais e estão postos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Como consta no Capítulo II, Princípios Norteadores, Artigo 6º, Inciso VIII – “contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas” (BRASIL, 2017b, p. 2).

Esses princípios se articulam às áreas de: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional. Rocha (2013) coloca que “[...] as áreas de conhecimento necessitam se abrir e colocar-se na lógica da religação, isto é, aprender a religar e mobilizar aquilo que foi separado e reduzido” (p. 157).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio apresentam, no Capítulo II, Princípios Norteadores, Artigo 6º, Inciso VII, que a interdisciplinaridade está “assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular” (BRASIL, 2017b, p. 2). Então, a interdisciplinaridade é um princípio orientador das práticas pedagógicas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e está contemplada na legislação vigente.

Por conseguinte, considero que é uma prática ainda tímida no *Campus* Juiz de Fora, onde se pode praticar a interdisciplinaridade nos cursos, pois assim haverá um trabalho de articulação dos conhecimentos, de desenvolvimento interdisciplinar por

áreas de conhecimentos, com a realização de atividades que favorecerão o desempenho dos(as) jovens no curso, havendo uma reorganização curricular. Para isso será preciso uma reestruturação de pensamento e de postura, fundamentada em estudos, revendo aspectos procedimentais, operacionais e conceituais.

Sobre o entendimento de interdisciplinaridade, Rocha (2013) apresenta:

O conceito de interdisciplinaridade emerge na legislação como uma força prática que até então estava como *noção* nos textos e discursos de pensadores críticos; a reflexão sobre a interdisciplinaridade reveste-se de importância também para não pensá-la de modo simplista na qual condiciona sua dinâmica a uma temática da “moda” pedagógica, em geral abordada de modo repetitivo e habitual, sobrepondo conteúdos que terminam por cansar o aluno e esgotam prematuramente o planejamento de ensino (ROCHA, 2013, p. 143, grifo do autor).

A interdisciplinaridade buscou superar a fragmentação e a falta de comunicação entre os diversos campos do saber. Ela resulta da unidade entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento na instituição. “O termo poderia ser reservado à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração” (RAMOS, 2012, p. 114-115).

A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (p. 117).

Rocha (2013) chama a atenção para a fragmentação na ação institucional ao organizar o conhecimento, o que causa segmentações na própria escola:

Assim, a ação fragmentária, que divide o conhecimento em partes esfareladas, faz que a própria escola se torne fragmentada, e, no limite dessa condição, torna o humano e o indivíduo fragmentados, sendo levados a agir nesse mesmo referencial. O doloroso dessa situação é que o indivíduo fragmentado não consegue estabelecer relações das partes com o todo. O professor fragmentado não consegue reunir resultados produzidos pelos alunos com seu processo de construção e sua lógica explicativa. Portanto, a postura interdisciplinar necessita proceder à desfragmentação, unir as partes, resgatar o uno, exercendo nesse caso uma função de cimentação do todo [...] (p. 147).

O(a) professor(a) pode articular saberes, instigar os(as) alunos(as) a fazerem relações dos saberes com o mundo e com o conhecimento nas mais diferentes fontes.

Assim, considerar o contexto no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem exige não só integrar componentes curriculares, vinculando processos educativos e processos sociais, teoria e prática, mas também criar espaços e vivências que permitam ao sujeito (seja ele aluno ou professor) expressar seus saberes, desenvolver sua identidade e se fazer cidadão (ROCHA, 2013, p. 149).

Nessa lógica, Baracho et al. (2006) acrescentam que:

Assim, a interdisciplinaridade é um exercício coletivo e dinâmico que depende das condições objetivas das instituições, do envolvimento e do compromisso dos agentes responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem. Portanto, sugere-se, como uma forma (entre outras) para concretizar esse princípio, a implementação de projetos integradores que visam, sobretudo, articular e inter-relacionar os saberes desenvolvidos pelas disciplinas em cada período letivo, contribuir para a construção da autonomia intelectual dos alunos, por meio da pesquisa, assim como formar atitudes de cidadania, de solidariedade e de responsabilidade social (p. 77).

Na interdisciplinaridade, faz-se fundamental um trabalho interdisciplinar na prática cotidiana.

A interligação das disciplinas pode ser explorada por diversos recursos, tais como: desenho da grade curricular contemplando aproximações temporais, fusões de conteúdos, realização de estudos e pesquisas compartilhadas, promoção conjunta de seminários e eventos, implementação de métodos de ensino por projetos e dos temas geradores, dentre outros (MACHADO, 2006, p. 64).

Por fim, Rocha (2013) levanta questões para pensarmos sobre a interdisciplinaridade:

[...] o que precisa ser modificado na escola a fim de implementar uma lógica interdisciplinar? Como articular estruturalmente conteúdo/forma, componente curricular/área de conhecimento, ensino/aprendizagem, parte/todo, local/global, particular/universal para fortalecer a interdisciplinaridade como parte indissociável do currículo? A interdisciplinaridade se constrói pela ação coletiva dos sujeitos ou é suficiente a mudança estrutural da escola? Ou como articular as mudanças individuais, coletivas e estruturais para alcançar um processo interdisciplinar profundo e totalizador? De que saber trata a ação interdisciplinar e quais saberes ela precisa elaborar? De que se alimenta uma postura interdisciplinar? (p. 159).

A contextualização é outro princípio na proposta curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ela busca situar as experiências dos(as) alunos(as) no processo pedagógico. Para Baracho et al. (2006):

Contextualizar a aprendizagem significa superar a aridez das abstrações científicas para dar vida ao conteúdo escolar, relacionando-o com as experiências passadas e atuais vivenciadas pelos estudantes/educadores, projetando uma ponte em direção ao seu futuro e ao da realidade vivencial. Por outro lado, é preciso estar alerta para o fato de que contextualizar a aprendizagem e torná-la significativa não implica abrir mão dos saberes escolares – base para a construção do conhecimento científico – em benefício daqueles construídos/adquiridos através da experiência vivencial (p. 77).

A contextualização das questões juvenis passa pela escuta dos(as) jovens e pela criação de *tempoespaços* para que eles(as) sejam ouvidos(as) e suas demandas

refletidas e resolvidas, o que contribui para uma escola com sentido e contextualizada na prática cotidiana.

O outro princípio é o da flexibilidade que “[...] está presente nos processos de construção do conhecimento, na aprendizagem, na maneira como interpretamos a realidade, no modo de construir, desconstruir e reconstruir conhecimentos” (BARACHO et al., 2006, p. 78).

À vista disso, a integração consiste numa postura pedagógica, relação horizontal dos conhecimentos, articulação entre os conteúdos, diálogo entre a equipe de profissionais, considerando que:

Currículos integrados são oportunidades riquíssimas para explorar as potencialidades multidimensionais da educação, para superar a visão utilitarista do ensino, para desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos alunos, para realizar o objetivo da educação integral (MACHADO, 2006, p. 64).

Relacionado a isso, menciono o movimento da organização curricular no processo *ensinoaprendizagem*, nas palavras de Rocha (2013):

A priorização de um tipo de organização da oferta curricular (por componente curricular isolado ou por área de conhecimento, disciplinar ou interdisciplinar) revela a função social do currículo, o tipo de identidade que se construirá na escola, o modelo de escolarização e, conseqüentemente, quais os “perfis” sociais que terão professores e alunos, pois o resultado do processo de ensino e aprendizagem é também resultado de uma dinâmica curricular existente (p. 157, grifo do autor).

No trabalho cotidiano, o Projeto Pedagógico Institucional do IF Sudeste MG salienta que:

O IF Sudeste MG desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, entendendo tais práticas como necessárias ao complemento da formação, por meio da vivência, da reflexão e da troca de experiência; potencializando também a utilização de laboratórios e de

outros espaços especificamente equipados no intuito de aproximar o discente de seus instrumentos de trabalho, dando a ele a oportunidade de conhecer os mecanismos de funcionamento e atuação desses objetos (BRASIL, 2014, p. 17).

Por fim, o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio pode se constituir um projeto educacional politécnico, que articule conhecimento, cultura e trabalho, superando a dualidade educacional em busca da efetiva transformação da estrutura social e inovando os tempos escolares.

Nos momentos de nossas conversas, os(as) jovens salientaram em seus relatos as experiências em estudar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus Juiz de Fora*.

- “Acho que está sendo muito boa, está dando para aprender muito, assim para o meu crescimento de vida. Eu penso e tenho sempre em mente que, a partir do momento em que eu me formar aqui, pegar meu certificado de técnica, eu sei que independentemente de onde estiver na minha vida, se eu olhar para trás, vou pensar, nossa, eu venci naquilo, passei por todas as dificuldades, foi bem complicado e estou aqui. Eu acho que eu vou ser a minha própria inspiradora, eu não vou precisar me espelhar em mais ninguém, só em tudo que eu vivi aqui. É isso”. (Ângela).

- “Então, foi muito bom o Instituto, foi e ainda está sendo tanto para a minha construção de conhecimento como eu falei, para o conhecimento que eu estou adquirindo, mas também para essa experiência, sabe, como pessoa, eu estou me construindo também, eu acho isso muito importante, sabe, a gente não aprender só o que é relativo às disciplinas, sabe, a gente aprender coisas além, a gente ir além, eu acho isso muito importante. Sobre o Instituto é isso. Eu sinto que eu aprendi muita coisa, coisa que transcende o que deveria, não deveria, coisas que vão além do que está no cronograma, sabe, no cronograma das disciplinas, eu aprendi e aprendo muito com os professores também, me espelho muito neles, eu vi aqui pessoas muito grandes, grandes seres humanos, sabe, que eu acho muito bonito quando se respeita uns aos outros, de todas as graduações, pessoas se respeitando, sabe, se respeitando entre si, eu acho isso muito bonito, esse contato entre o professor e o aluno, eu acho isso muito bacana; e o Instituto me proporcionou isso, esse contato com os professores como se fossem nossos amigos mesmo, eu acho que essa relação é fundamental, sabe, acima de tudo, né? Nós temos que buscar sermos amigos uns dos outros, então, eu acho isso fundamental, esse contato entre os professores, essa aproximação entre os professores, eu acho muito bacana, gostei muito; e isso tem me

ajudado a conhecer pessoas diferentes e aqui eu conheci também. Por falar em pessoas diferentes, pessoas de todos os tipos, de diversas opiniões relacionadas às mais diversas perspectivas, diversas coisas, e isso é muito bom também porque a gente vai conhecendo, a gente vai conhecendo o que é diferente da gente, a gente vai vendo o que é diferente, o que tem semelhanças também, a gente vai pegando o que tem de compatível, de semelhante mesmo, de igual. Eu acho que isso foi muito interessante para mim. Ouvir outros pontos de vista sempre e isso tudo, eu sou muito aberto a ouvir esses pontos de vista graças à educação que eu recebi de meus pais, sabe, da minha família, dos professores também. Então aqui eu aprendi, aprendi muita coisa por isso, também, ouvindo os outros sobre o que eles têm a dizer”. (Marcus).

- “Então, essa questão mesmo que eu vejo que é muito importante, eu acho muito importante esse ensino, o nosso conhecimento aqui, eu acho muito importante essa educação, esse ensino, esse ensino de qualidade, gratuito, acessível; e a intenção é essa, né, de tornar acessível, eu acho muito bonito aqui oferecer esse curso, essa área, essas áreas de especialização em relação aos cursos técnicos”. (Marcus).

- “Olha, muito difícil, estou ficando até doida, tem dia que eu chego em casa e fico estudando até meia noite para acordar no outro dia 5h; é muito difícil, mas com o tempo, eu já acostumei bastante, agora, no início para mim, foi horrível, porque eu não conseguia, tinha que acordar cedo, deitava tarde, eu já era acostumada a acordar tarde e dormir tarde, aí eu tive que mudar toda a minha rotina. Eu mudei muito depois que eu entrei aqui, eu fiquei mais responsável, eu não era nem um pouco responsável, meus estudos eram mais desleixados, porque, querendo ou não, eu sempre tirei nota boa, não me esforçava tanto como eu estou me esforçando para passar aqui, mas é bem difícil, mas dá para aguentar”. (Lisa).

- “Eu acho boa, porque você está gastando mais da sua vida estudando [...] Eu acho isso uma oportunidade muito boa. É difícil, mas a gente, para conseguir coisa na vida, a gente tem que abrir mão de várias coisas, eu acho muito bom aqui, nossa, sem palavras. (Risos). Foi uma das melhores coisas que eu fiz”. (Lisa).

- “Ah assim, eu acho muito interessante, ao mesmo tempo proporcionar o básico, o que todas as escolas têm, e dar a oportunidade para quem, acho principalmente, para quem não teria essa oportunidade de já cedo ter uma profissão. E até um dia a gente estava discutindo em nossa sala que o foco do Instituto é quem não tem a oportunidade. Não de quem não tem oportunidade, não seria o correto, de quem teria menos oportunidades de educação, de profissionalização [...] Então assim, é uma oportunidade muito grande de estudar aqui e poder ter essa formação logo, sair daqui com 17, 18 anos, já poder se lançar no mercado de trabalho e tendo bons empregos em

empresas, por exemplo, eu vou colocar meu currículo na MRS², quem com 18 anos pode se lançar tão facilmente para uma vaga de estágio na MRS; não é qualquer pessoa, não é qualquer curso que proporciona isso, então, é um crescimento muito grande”. (Eva).

- “Eu acho bacana assim tipo, eu não olho para cá assim como um ensino muito *tradicionalzão*, de que te ensina um monte de coisa para fazer *rapidão*, como no cursinho, para cada um ter que estar entre os melhores colocados, vamos selecionar os primeiros alunos com uma carga pesada, não acho legal. O que eu gosto aqui é a questão de aprender aquilo, não é se preparar para o PISM, se preparar para a prova, você aprender o curso técnico, fazer um bom Ensino Médio, não visando essas provas, mas visando entender aquele conteúdo”. (John).

- “É a escola da vida”. (Laura).

- “É a escola da vida”. (Luana).

(Risos).

- “Que legal, que forte a escola da vida”. (Cristiane).

- “[...] um lugar muito bom para se viver”. (Sindy).

- “É muito bom, tudo aqui é muito bom, os professores, as pessoas que trabalham na coordenação, tudo, até os funcionários da limpeza são maravilhosos, é um conjunto maravilhoso”. (Laura).

É a escola da vida. Um lugar muito bom para se viver. Palavras que expressam para os(as) jovens a experiência de fazer parte de uma instituição como o IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora. A experiência de estudar no IF para eles(as): *está sendo muito boa; está dando para aprender muito; um crescimento de vida e como pessoa, um crescimento muito grande; difícil, mas dá para aguentar.*

Os relatos de vida juvenis também sublinharam a satisfação da formação profissional; teve destaque o *conhecimento*, a *educação*, o *ensino de qualidade*, *gratuito e acessível*, as *oportunidades* em estudar numa instituição com Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Eva foi uma das jovens que mencionou a questão da oportunidade de estudar no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, ter uma formação profissional. Posto isso, a instituição cumpre o que está no Projeto Pedagógico Institucional do IF Sudeste MG (BRASIL, 2014): “A preparação para a vida profissional, orientada pela política da igualdade de direitos e de oportunidades, constitui relação entre o trabalho próprio e o

² É uma operadora logística que administra uma malha ferroviária nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

dos outros, conhecendo e reconhecendo sua importância para o bem comum e a qualidade de vida” (p. 12).

John, em seu relato, sinalizou a dimensão da integração do curso, ao dizer que visa *entender aquele conteúdo*, que, no meu entender, ele se refere ao conteúdo das disciplinas do curso, cujo conteúdo o jovem não fragmenta nem hierarquiza.

Otranto (2010) colabora dizendo que “O Instituto Federal é, hoje, mais que um novo modelo institucional, é a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira. Está produzindo mudanças altamente significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental [...]” (p. 105).

Os relatos de vida me levam a dizer que a formação profissional configura um diferencial também para os(as) jovens no Ensino Superior. Cunha (1998) coloca que isso, em décadas passadas, já acontecia:

[...] considerando os reiterados depoimentos elogiosos de professores das escolas de engenharia e das licenciaturas sobre seus alunos egressos de cursos profissionais de nível médio – sua cultura técnico-profissional lhes daria uma significativa vantagem diante dos colegas que apenas cursaram o secundário de conteúdo geral (p. 75).

De fato, relatos de professores(as) da Universidade Federal de Juiz de Fora e de ex-alunos(as) sobre isso chegam até nós. Também pais de alunos(as) relatam acreditar na formação técnica de nível para o prosseguimento dos estudos na área de formação. Por outro lado, pondero, a partir de Cunha (1998), que o mercado de trabalho leva os(as) jovens a buscarem o Ensino Superior. Um dos motivos pode estar relacionado ao fato de ser os “[...] profissionais de nível superior é que ocuparão os pontos de trabalho que poderiam ser preenchidos com os formados nas escolas técnicas” (p. 76).

Nos relatos pude colher que as experiências no IF SUDESTE MG, *Campus Juiz de Fora* permitem: *construção de conhecimento*, aprendizagens além das disciplinas, *respeito* uns com os outros, *interação* entre todos(as), vivências com a diversidade humana, escuta do outro, *responsabilidade*, *profissionalização*. Isso está contemplado no Projeto Pedagógico Institucional do IF Sudeste MG:

Por meio do processo educacional, o IF Sudeste MG contribui para a formação de uma consciência ética fundada no aperfeiçoamento intelectual, humanístico do cidadão e no desenvolvimento de uma capacidade crítica, pautada em valores humanos, éticos e solidários. Esse princípio desencadeará ações estimuladoras e produtivas da comunidade acadêmica, de forma a se sustentar no entusiasmo e no orgulho da mesma em relação ao trabalho (BRASIL, 2014, p. 11).

Na conversa com os(as) jovens, falamos sobre como estava sendo fazer o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio; os seguintes relatos foram expressos:

- “Está sendo incrível, porque, por mais que seja cansativo, às vezes tem matéria que é chata, fica aqui o dia inteiro, você não descansa direito, eu acho que eu gosto de toda essa dedicação, fico pensando se eu não estivesse aqui a minha vida não seria tão legal assim, porque, por mais que eu, às vezes, não faça nada de extraordinário, não me manifeste, eu gosto do que eu vivo. E aqui, assim, é incrível, porque eu sonhei entrar aqui para ficar três anos e eu estou estudando muito, depois sair como técnica, com o Ensino Médio, com tanta experiência, que tudo aqui me proporcionou, isso é ótimo”. (Ângela).

- “Eu acho uma proposta interessante, apesar de a gente ficar sobrecarregado, né, são muitas horas dentro da instituição, eu acho uma proposta interessante de se investir no conhecimento, a gente visar sempre, né, esse conhecimento de preparar para o mercado de trabalho, sim, claro, mas eu acho que, acima de tudo, né, levar um conhecimento, levar um ensino de qualidade para as pessoas, eu acho isso muito interessante, levar esse ensino de qualidade, que esse ensino de qualidade assim se torne muito acessível, a gente vai vendo que a acessibilidade desse conhecimento vai se tornando maior. Eu gosto muito da instituição, do modo que os professores trabalham, sabe, e eu valorizo muito isso, eu valorizo muito essa instituição. A proposta do Ensino Médio Integrado é interessante, preparando para o mercado de trabalho e fornecendo um Ensino Médio de qualidade também. Então é bom, eu gosto bastante, apesar da sobrecarga, apesar de a gente ficar um pouco cansado. É bom, a gente vai trabalhando”. (Marcus).

- “Muito interessante, muito interessante, porque, querendo ou não, eu vou ter mais uma experiência, eu vou ter o curso técnico, além de, se eu não quiser fazer um superior e ficar na área e que se eu escolher fazer no superior Música, eu não preciso ser formado em Música, eu posso trabalhar com o meu ensino técnico e fazer meus bicos à noite, *sacô*, cantando em barzinho, cantando; quanto a Educação Física, eu posso, querendo também, trabalhar alguma coisa, ter um projeto social no meu bairro, querendo ou não é minha essência, é minha infância, eu vi um cara fazendo por nós, um cara que dava aula de capoeira de graça, porque gostava do que fazia, então, eu posso fazer”. (Robin).

- “Eu pretendo fazer um curso superior, trabalhar como técnico para adquirir uma experiência, que eu acho muito bacana, também o trabalho do técnico eu acho muito interessante, muito bonito o que a gente aprende aqui, trabalhar com isso é muito interessante para mim. Mas eu quero continuar para prosseguir nos estudos e me tornar professor, e é isso”. (Marcus).

É muito bonito o que a gente aprende aqui. Esse é um dos relatos dos(as) jovens sobre sua percepção de estudar no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. Uma percepção carinhosa acerca de sua aprendizagem.

Os demais relatos de vida juvenis evidenciaram elementos da proposta pedagógica sobre Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio: *está sendo incrível, por mais que seja cansativo; está sendo de muito estudo e dedicação; ter a formação como técnica, com o Ensino Médio, com tanta experiência; é uma proposta interessante, apesar de a gente ficar sobrecarregado, um pouco cansado; é uma proposta interessante de se investir no conhecimento, preparando para o mercado de trabalho e fornecendo um Ensino Médio de qualidade.*

O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio permite rever a dualidade histórica na educação (formação propedêutica ou preparação para o trabalho), pois contempla tanto a formação profissional quanto a formação geral, tanto o ingresso no mercado de trabalho como a continuidade dos estudos na área da formação profissional ou não.

A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é [...] condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p.45).

Em relação ao ensino, como relatado por Marcus, no Projeto Pedagógico Institucional do IF Sudeste MG, consta que:

O ensino representa uma oportunidade de intercâmbio direto entre o IF Sudeste MG e a sociedade, pois é principalmente pelo ensino que a instituição possibilita o acesso e a democratização do conhecimento, qualificando profissionais e formando cidadãos que contribuirão para

o desenvolvimento social e econômico local, regional e nacional (BRASIL, 2014, p. 24).

No Instituto Federal, os(as) jovens alunos(as) têm a oportunidade, ao concluírem o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, de ingressar em um Curso Superior ou adentrar no mercado de trabalho. Os Institutos Federais têm como uma de suas finalidades e características promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior (BRASIL, 2016c).

Isso está expresso no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do *Campus Juiz de Fora*, o qual apresenta que a missão do IF SUDESTE MG é

Promover educação básica, profissional e superior, pública, de caráter científico, técnico e tecnológico, inclusiva e de qualidade, por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral e contribuindo para o desenvolvimento e sustentabilidade regional (BRASIL, 2017d, p. 19).

Vale ressaltar que o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio contribui para o satisfatório desempenho dos(as) jovens nos processos seletivos nos quais se inscrevem.

As jovens Karen, Sindy e Carolina colocaram seus olhares acerca do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

- “Eu vejo o Ensino Integrado como uma forma de a gente aprender mais não só a matéria do Ensino Médio, como a proposta mesmo, mas também a do técnico. Só que tem muita coisa boa também, porque tem muito conteúdo do técnico que é aplicado no Médio, questões de Química, questões de Física, então, são questões que nos ajudam no vestibular, porque tem matérias que são mesmo do Médio que acabam vindo para o técnico; os professores ensinam muito bem, a gente acaba aprendendo; então, tem essa vantagem, mas também entra a questão do cansaço, porque eu acho que é um pouco exagerado, a gente fica muito tempo aqui; e os professores devem cobrar, mas eu acho que essa cobrança acaba fazendo a gente se sentir muito mais cansado; e aí tem essas questões de cansaço mental, físico, também de desânimo, muitas pessoas desistem por causa disso, assim eu acho, por causa desse número excessivo de matérias, mas é muito bom esse outro lado, a gente aprende muita coisa diferente”. (Karen).

- “Eu vejo essa proposta do Ensino Integrado muito interessante, porque ela meio que te dá a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho ao

mesmo tempo que o Ensino Médio, ela também disponibiliza o Ensino Médio ao mesmo tempo, e é muito bom, a gente tem professores bem qualificados para isso, mas tem o problema que, além do cansaço, também muitas matérias do Ensino Médio acabam sendo excluídas pela alta carga horária que a gente tem sobre o técnico. Então, muitas matérias deixam de ser aplicadas para a gente poder ter mais acesso ao ensino técnico, mas, ao mesmo tempo como a Karen já falou, a gente tem muitas matérias do técnico que acabam auxiliando no ENEM, nos tipos de vestibulares, então é isso, tem os lados positivos, tem os lados negativos”. (Sindy).

- “Eu acho que o Ensino Integrado é muito bom para a gente aprender mais, a gente fica mais tempo, se desenvolve mais, até tipo assim, a gente cria gostos pela área do técnico, gosto em algumas matérias igual Soldagem, eu gosto muito de Soldagem, e a gente consegue aprender outras coisas além do ensino normal que todas as escolas têm, mas uma parte ruim é porque a gente se cansa muito, porque às vezes a gente tem que sair daqui 6h, aí até chegar em casa, fazer tudo, a gente acaba dormindo muito tarde e tendo muito cansaço, o outro lado bom é que as coisas que a gente aprende no técnico muitas vezes a gente também aplica no médio, para o vestibular eu acho que isso vai ser muito bom”. (Carolina).

Ensino Integrado é muito bom para a gente aprender mais. Esse relato evidencia a compreensão que a jovem Carolina tem da proposta pedagógica do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. Outras compreensões foram reveladas: como uma *forma de aprender mais as matérias no Ensino Médio como as do técnico; tem conteúdo do técnico que se aplica no médio; tem matérias do Médio que vão para o técnico; dá oportunidade de ingressar no mercado de trabalho e disponibiliza o Ensino Médio; tem professores bem qualificados.* As jovens também destacaram o cansaço; o excesso de matérias, mas dizem que aprendem muitas coisas diferentes; há *matérias que não são aplicadas para ter acesso ao ensino técnico.* Para Sindy, o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio tem o *lado positivo* e o *lado negativo*. Isso está expresso nas compreensões das jovens sobre o curso que fazem.

O relato delas dá indícios de uma preocupação com a preparação para os processos seletivos como os vestibulares. Há uma busca por uma formação sólida de conhecimentos no Ensino Médio. Mas também a *gente cria gostos pela área do técnico.* Por outro lado, conseguem identificar as relações que há entre as disciplinas, as contribuições que estas oferecem para a formação de cada aluno(a).

O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio oportuniza uma formação profissional que, de forma integrada, objetiva garantir uma sólida formação geral e profissional ao(à) estudante. Machado (2006) visualiza a integração como uma

oportunidade de se renovar e inovar o processo *ensinoaprendizagem*, com propostas pedagógicas comprometidas com a articulação das dimensões do fazer, pensar, sentir, desenvolvendo o olhar crítico e a arte de problematizar.

No Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio é fundamental relacionar a vida, o conhecimento e o mundo do trabalho, ou seja, *vidaconhecimentotrabalho*, praticando a democracia e fortalecendo a identidade institucional. Esse curso permite ao(à) aluno(a) a conclusão da educação básica e o ingresso no mercado de trabalho, tendo como formação os conhecimentos que favoreçam a inserção crítica na vida social, cultural, artística, política, científica e econômica. Que os(as) jovens possam se apropriar de *saberesfazeres* na formação integrada para a estruturação de seus projetos de vida.

Essa modalidade de ensino configura a última etapa da educação básica, que coincide com os tempos das juventudes, momento no qual se faz oportuno que o(a) jovem pense e desenvolva projetos de vida e, para isso, o Instituto Federal pode oportunizar instrumentos para tal, possibilitando uma formação intelectual e também humana, articulando os tempos na/da vida com os tempos escolares.

Já Laura, Luana e Ben apresentaram outro olhar sobre o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

- “Olha, eu entrei aqui pelo Ensino Médio. Então, eu acho que o colégio tão bom assim como esse, eu acho que deveria haver uma categoria só Ensino Médio, porque eu queria muito o Ensino Médio daqui para eu estar preparada para vestibular, para o PISM, para a faculdade. O ensino daqui é um ensino público de qualidade. Só que o técnico, para eu fazer o Ensino Médio, eu sou obrigada a escolher o técnico. Eu sou uma pessoa totalmente da área de humanas, a oportunidade que eu tinha de menos exata era Informática, mas o ponto de corte é lá em cima e a dona Luana vai pelo ponto de corte. (Risos). Então, eu me vejo obrigada a me esforçar em matérias de exatas, tipo, Matemática, Física, eu sou um desastre. Então, eu me esforço muito. E, agora, para fazer uma prova, eu vejo o problema, sei a matéria, fiz meu exercício, mas eu fico tipo lá o quê. Eu acho assim é maravilhoso, só disso aqui existir é maravilhoso, mas o fato de não haver Ensino Médio sem o técnico me deixa um pouquinho triste. (Risos). Mas fora isso, eu acho o integrado muito bom. Para quem também, porque eu estou olhando meu ponto, meu lado, mas olhar o lado do coleguinha que quer seguir, por exemplo, a carreira de metalúrgico, isso aqui é tipo o oásis para ele, entendeu? Então, é bom sim. Muito bom”. (Luana).

- “Acho que fica muito sobrecarregado, muita coisa, muito em cima da outra. Se o foco dos Institutos Federais fosse, por exemplo, nos ensinos técnicos, se tivesse os ensinos técnicos para depois do Ensino Médio, ou tivesse, como a Luana falou, uma subcategoria só para o Ensino Médio

como tinha o antigo CTU, porque uma pessoa que entra aqui, maioria das vezes só pelo Ensino Médio, e acaba tendo que desistir do curso inteiro por causa de uma matéria que às vezes está no técnico, é frustrante”. (Laura).

- “É desgastante, é desgastante isso”. (Luana).

- “Você perde a oportunidade de ter um Ensino Médio de qualidade, porque você tem que fazer uma coisa para o técnico que você não se identifica nem um pouco, e que vai acabar com você e você vai ter que reprovar e você vai ter que fazer um ano inteiro de novo, ou senão sair da instituição”. (Laura).

- “Imagina a situação de você mandar muito bem em todas as matérias do Ensino Médio, aí chega em uma matéria do técnico, tipo Soldagem, ano que vem eu vejo que a gente vai se dar bem em Soldagem, você não consegue ter habilidade nessa matéria mesmo você se esforçando, aí o seu Ensino Médio é prejudicado. Então eu acho assim, deveria, deveria, deveria, deveria, deveria ter o Ensino Médio para quem quisesse fazer só o Ensino Médio”. (Luana).

- “Então, eu acho que muita gente entra aqui pelo Ensino Médio e acaba que, na hora, o curso técnico é muito bom, tem muita gente que está ali meio que forçado, mas só que, com o tempo, ele acaba gostando, vai vendo outras matérias, vai vendo que é bom, eu acho que até por ser o horário, o horário do técnico é à tarde, as aulas são à tarde, muita gente se sente cansado na aula, acaba que tem desmotivação sim por ter que estar ali e você veio pelo Ensino Médio, então, vai juntando e acumulando isso, e alguns professores que veem que o aluno não está gostando da matéria e acaba desmotivado, o aluno fica desmotivado também e a aula não rende, a pessoa não vai gostar daquilo que está aprendendo, vai continuar uma coisa maçante, nossa, tenho que ficar aqui até 6h assistindo aula de tal professor, cruz-credo, não quero estar aqui, eu acho que devia ser separado, opcional o Ensino Médio do técnico, porque muitas pessoas, igual, tem gente que está aqui não queria fazer, enquanto que tem gente lá fora que queria fazer o técnico, então, se você escolhe só o técnico igual tem à noite ou a pessoa que passou aqui, ah, eu quero fazer passar aqui, mas só que eu não quero fazer o técnico, tá, faz o Ensino Médio, abre a vaga para uma outra pessoa que está de fora fazer o técnico que é válido, então, eu acho que se fosse dividido assim seria melhor pela questão de horário, e acaba que a pessoa chega à tarde não dá tempo de a gente poder estudar para as matérias do Ensino Médio, porque acumula muita matéria, muita coisa, a gente tem 20 matérias, para você dividir para estudar no dia que tem prova, tem dia que a gente tem três, quatro no mesmo dia, então, fica uma coisa absurda para você gerir, então, fica bem complicado, assim, essa questão dos dois”. (Ben).

Laura, Luana e Ben se posicionaram favoráveis à separação do Ensino Médio e do Ensino Técnico. Na visão delas e dele, *deveria ter o Ensino Médio para quem quisesse fazer só o Ensino Médio; ser opcional o Ensino Médio do Técnico; deveria haver uma categoria só Ensino Médio; ensinamentos técnicos para depois do Ensino Médio.*

O jovem e as jovens reconhecem o ensino público de qualidade do IF SUDESTE MG, *Campus Juiz de Fora*.

Laura mencionou que ingressou no IF SUDESTE MG, *Campus Juiz de Fora* por causa do *Ensino Médio: para eu estar preparada para vestibulares, para o PISM, para faculdade*. Isso pode acontecer com outros(as) alunos(as), uma vez que há jovens que buscam escolas com ensino de qualidade como uma forma de dar base e preparação para o ingresso no Curso Superior.

Nesse sentido, o EMI em IFs tem se tornado muito atraente para os alunos que almejam o ingresso no ensino superior, pois estes visam além de um ensino médio de qualidade ofertado por estas instituições, o benefício de poderem concorrer a 50% das vagas que são destinadas aos concluintes do ensino médio em instituições públicas, como prevê o Artigo 2º do Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012, que prevê que as instituições federais de ensino superior reservarão no mínimo cinquenta por cento de suas vagas em cada processo de seleção, por curso, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica (ARTIAGA; ALVES, 2017, p. 277).

De outro ponto de vista, há alunos(as) que buscam o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio pelas formações e oportunidades que o curso oferece e proporciona na vida. Menciono também que a questão dos interesses, das facilidades, da identificação com as áreas do conhecimento pelos(as) jovens pode coincidir ou não com os cursos oferecidos pelo IF SUDESTE MG, *Campus Juiz de Fora*. Coincidindo, beneficiará e oportunizará aos(às) estudantes conhecimentos na formação Técnica de Nível Médio. Se, por vezes, não coincidir com as expectativas dos(as) jovens em relação ao curso, poderá ocasionar desmotivação, reprovação, evasão, desistência do curso.

Os relatos de vida me levam a fazer referência ao Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 2018), que previa que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Artigo 5º). Esse Decreto propôs a oferta da Educação Profissional separada do Ensino Médio, desmembrou a formação profissional da educação geral e não contemplou a integração. Laura fez menção ao

antigo CTU na época em que a oferta do Ensino Médio era separada do Ensino Profissional.

O Decreto nº 2.208/1997 foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2016b). Este prevê a Educação Profissional Técnica de Nível Médio articulada ao Ensino Médio (Artigo 4º). A partir desse decreto, visualizou-se que “[...] o horizonte do Ensino Médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 42). Esse Decreto apresentou uma abertura e um estímulo à formação integrada.

A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no Ensino Médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 43).

Portanto, a formação integrada visa o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio consiste numa passagem para o encontro de uma educação que oportunize aos(às) jovens a apropriação de conhecimentos na vida.

Considero evidente o orgulho dos(as) jovens em estudar numa instituição federal, de fazer parte dessa instituição pública de qualidade, comprometida socialmente com a educação. É uma satisfação para a instituição oferecer uma educação pública, gratuita e de qualidade. Para os(as) jovens é um privilégio ter um ensino de qualidade e com formação profissional em nível técnico.

Na realização da pesquisa, percebi que os(as) jovens valorizam sua formação no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. Esses(as) jovens concluem a educação básica, têm a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho e no Ensino Superior com múltiplos *saberesfazeres*. A construção desses *saberesfazeres* nas mais diversas

áreas do conhecimento enriquece a formação geral e profissional. Ser estudante dessa instituição permite a eles(as) ricas oportunidades de formação *acadêmicaprofissionalpessoal*. O IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora apresenta muitas possibilidades de formação, contribuindo para a socialização e posicionamento crítico dos(as) jovens.

Por fim, Ciavatta (2012) deixa uma reflexão para as instituições de educação profissional.

Assim, para que as escolas sejam capazes de construir organicamente seu próprio projeto político-pedagógico, assumirem o desafio de uma formação integrada, reafirmando sua identidade, é preciso que conheçam e compreendam a própria história. Que constituam e preservem sua memória, compreendam o que ocorreu consigo ao longo dos últimos oito anos de reforma e, então, a partir disto, possam decidir coletivamente para onde querem ir, como um movimento permanente de autorreconhecimento social e institucional. E, então, reconhecerem-se como sujeitos sociais coletivos com uma história e uma identidade própria a ser respeitada em qualquer processo de mudança (p. 98).

Também apresento as palavras de Ramos (2018) acerca de nossa postura frente aos desafios cotidianos:

Ou nos imbuímos da vontade política, uma vontade ética de transformar, ou não sabemos o que será de nós. O sentido da vida está na consciência e na vontade de realizarmos, de agirmos, mesmo em condições adversas, pois o que significaria somente constatarmos que as condições são difíceis e dizermos: então façamos o de sempre. Acreditemos na capacidade transformadora dos sujeitos, especialmente na aliança coletiva que caracteriza a prática social dos educadores (p. 28).

Como profissionais da educação, que possamos continuar a defesa das instituições federais, públicas, gratuitas e de qualidade no contexto atual.

O QUE MAIS DIZER DE NOSSAS CONVERSAS?

Os jovens parecem conservar do «ordinário» um ponto de vista tão apaixonante que, na prática, o ordinário transforma-se em extraordinário. Eis como há boas razões para acreditar que o registro narrativo da existência por parte dos jovens difira do registro feito pelas gerações mais adultas da sua própria existência ou da dos jovens. Em vez da crônica de um destino ou de um passado, os jovens constroem, de preferência, a sua novela da vida em torno de uma relação desordenada e anárquica de microssituações em que não é possível a ilusão de uma totalidade, mas sim a certeza da *aventura do cotidiano*, vivida momento a momento (PAIS, 1993, p. 336).

Tecer a pesquisa de Doutorado em Educação foi uma aventura. Uma aventura cotidiana! Uma aventura com muita intensidade! Visto que foi uma pesquisa tecida no meu *tempoespaço* de trabalho, a partir de minha prática pedagógica. Para mim, como *pedagogapesquisadora*, foi muito rico e importante estudar os tempos escolares no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, a partir dos olhares dos(as) jovens, alunos(as) dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Eletromecânica e de Metalurgia dessa instituição de ensino. Posso dizer que aprendi muito! Aprendi com: a metodologia *Investigação Narrativa*, as juventudes, o IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, os tempos escolares, o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

As conversas com os(as) jovens se fizeram presentes desde o início até o final da escritura desta tese, entrelaçadas às discussões teóricas acerca do que conversamos, posto que o objetivo foi conversar com jovens, no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, sobre suas experiências com os tempos escolares, a partir da questão - que experiências são relatadas por jovens, no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, sobre os tempos escolares? De nossas conversas, pude sublinhar as seguintes questões que seguem.

A metodologia de pesquisa *Investigação Narrativa* permitiu recontar histórias e reviver experiências. “Recontamos nossas histórias refazendo o passado sob nossa

perspectiva. Isto é inevitável. Além disso, é algo bom. É algo essencial para o crescimento pessoal e social [...]” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 125). Portanto, a Investigação Narrativa tem uma potencialidade formativa no movimento de investigação das experiências nos relatos de vida. O ato de relatar permite uma narrativa de si, da vida e sua ressignificação, assim como emergem experiências da própria vida. A Investigação Narrativa consiste num modo de vida e num caminho para se pensar a experiência.

A jovem Lisa relatou: *Foi muito bom tudo que aconteceu na minha vida*. Esse relato expressa que as lembranças das experiências nos diversos tempos marcam e significam a vida. Quem narra sua história de vida se percebe protagonista dela. As lembranças gravadas na memória perpassam as histórias de vida e entrelaçam-se na rede de acontecimentos que compõe a tessitura do tempo, conduzindo os caminhos de cada jovem. Augusto (2011) diz que:

[...] enquanto preservação de experiências vividas, a memória tem a ver com a capacidade de, no presente, dar novos sentidos a acontecimentos e vivências do passado (ressignificá-los) e, nesse encadeamento, que se manifesta tanto no referente à memória pessoal como no que respeita à memória coletiva, possibilitar uma perspectiva e uma antecipação do futuro (p. 43).

Saliento que para o campo da juventude fica um expressivo estudo, uma vez que a pesquisa foi feita na perspectiva do com e não sobre jovens. Essa pesquisa buscou dar importância aos relatos de vida juvenis sobre os tempos escolares, porque, quando há uma aproximação com as lógicas de pensar do outro, podemos conhecer o contexto vivido e refletir as questões que permeiam o *tempoespaço* experienciado.

Então, realizar uma pesquisa com as juventudes na relação com o processo educacional, ouvindo o que os(as) jovens têm a dizer de suas experiências, possibilita pensar e planejar ações pedagógicas no processo *ensinoaprendizagem*, contribuindo para a sua formação integral e para as práticas cotidianas no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora. Conhecer os relatos de vida juvenis consiste no respeito com suas lógicas temporais de *viverpensarsentir* a vida e na reflexão do trabalho desenvolvido nos tempos escolares.

A pesquisa também convidou os(as) alunos(as) a pensarem suas experiências ao longo da trajetória até chegarem ao IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora. Eles(as) conseguem perceber o quanto suas experiências têm contribuído para: autoconhecimento, estudos, organização, objetivos, metas, projetos de vida, ressignificações de situações, compreensões do vivido e influências recebidas nessa caminhada. O crescimento intelectual, social, pessoal de cada um(a) cada vez mais se amplia. Logo, “A juventude aparece cada vez menos associada a uma categoria de idade, e cada vez mais a um conjunto diversificado de modos de vida” (PAIS, 1993, p.318).

Trabalhar neste tempo presente com os(as) jovens requer deixar-se ir ao encontro das juventudes, permitir-se um tempo intergeracional; requer rever o mundo a partir das interrogações dos(as) jovens; requer mudar o que se mantém; requer entender que a minha lógica, por vezes, pode ser diferente da lógica juvenil; requer levar em consideração lógicas de pensar, de viver que são diferentes; requer tempo para olhar no rosto e escutar as palavras do outro; requer habitar a educação. “También en educación hay que darle tiempo al tiempo porque cada actividad que emprendemos, cualquier objetivo que pensemos conquistar, llevan su tiempo” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p.104).

Destaco que esse estudo fica registrado na história do IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, o qual acredito que trouxe múltiplas contribuições para todos(as) os(as) envolvidos(as). Um estudo que poderá fazer parte do projeto pedagógico do *Campus* e que terá desdobramentos na prática cotidiana. Só tenho a agradecer a oportunidade!

O IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, é uma instituição jovem que requer reflexão na organização dos tempos escolares. Meus estudos sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e as perspectivas que a fundamenta enriqueceram meus *saberesfazer*s, a fim de praticar seus pressupostos nos trabalhos cotidianos. Proponho uma formação em contexto dos(as) próprios(as) profissionais desse Instituto sobre as questões dos cotidianos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Faz-se fundamental um projeto educativo do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, tendo como foco e ponto de partida os(as) jovens, a superação da dualidade

entre formação geral e formação profissional e da desigualdade educacional que marca alguns(mas) jovens, oferecendo oportunidades de formação.

Faço a defesa por um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio unitário, politécnico, tendo o trabalho como princípio educativo e a articulação entre trabalho, ciência e cultura. Que possamos trabalhar na perspectiva da emancipação humana, com os pressupostos da interdisciplinaridade, da integração na sua totalidade para que todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo pedagógico compreendam o que seja isso na prática e enriqueçam seus trabalhos.

Acredito que o trabalho pedagógico se faz com o outro, na parceria, sobretudo com os(as) jovens, alunos(as) no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora. Criar *temposespaços* de conversas com eles(as) no cotidiano escolar permite pensar os tempos escolares. A dimensão dos tempos nos auxilia a pensar os tempos escolares. Nesse sentido, pesquisas com jovens sobre as questões do cotidiano são bem-vindas.

Em nossas conversas, os(as) jovens destacaram o trabalho de acompanhamento pedagógico no *Campus* Juiz de Fora.

- “E a questão pedagógica daqui também é bacana, sabe? Não é uma escola que você está largadão, foda-se para o aluno, desculpa, eu acho aqui bacana neste aspecto, essa visão de ser uma escola inclusiva”. (John).

- “O 1º ano é uma experiência totalmente nova; então, a gente fica perdido às vezes, se não fossem as pessoas para orientar a gente aqui (risos), como você, a gente ia ficar... muito difícil conseguir [...]”. (Marcus).

- “Eu consigo me organizar muito melhor, eu sei como organizar meu tempo, eu sei distribuir o meu tempo, isso eu aprendi com os professores, com os orientadores, com as pedagogas, eu aprendi isso tudo; e eu acho que isso é muito importante. Esse estímulo, sabe? Esse estímulo na escola, dos docentes, entre nós discentes também, eu acho muito importante para que se construa um adulto responsável, eu acho muito interessante”. (Marcus).

- “Eu acho o apoio também que a gente tem assim das pedagogas, da psicóloga, é muito importante e é realizado de uma forma muito boa, muito aberta ao aluno, muito aberta aos pais e sempre para proporcionar o melhor para o ensino e assim até eu queria parabenizar vocês, porque lá no [...], estudei um ano só, mas a gente não tinha muito esse amparo assim de pedagoga, de conversa com os pais, era muito assim ah você vem estuda, faz a prova, tchau. E quando eu entrei eu não pensei que aqui fosse ser tão acolhedor também, vamos estudar, todo mundo fala: ‘ah não, lá você fica muito solto, é muito isso’, a gente tem liberdade, mas a gente também é

muito aparado ao mesmo tempo, então, é muito importante e está sendo feito de uma forma muito boa assim”. (Risos). (Eva).
- “Muito obrigada, fico feliz pelo retorno”. (Cristiane).

Os relatos de vida juvenis sublinharam a importância do acompanhamento pedagógico no trabalho cotidiano. Logo, rememoro o significado da palavra pedagogo. Na Grécia Antiga, ele era geralmente um escravo que acompanhava as crianças à escola. “Neste sentido, ele era o escravo liberto, que literalmente levava os jovens ao tempo livre, ou seja, ao estudo e exercício” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017, p. 60). Destarte, o(a) pedagogo(a) “[...] guia as crianças e os jovens para a escola e ajuda a moldar e dar forma à escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 167).

Masschelein (2003) complementa que o trabalho da pedagogia reside numa visita guiada até o saber, um caminho a ser trilhado para se chegar à compreensão das palavras. “Trata-se, para a pedagogia, de conduzir os alunos ao saber, ao conhecimento e à competência (isso é, para onde tudo encontra lugar, explicação e resposta apropriados)” (p. 283).

Tais relatos de vida me levam a dizer que não há ensinamento sem entrega, “[...] não há pedagogia sem viagem pedagógica do pedagogo, sem que o próprio pedagogo se deixe levar e saia de sua zona de comodidade” (KOHAN, 2017, p. 82). Os(as) jovens dão retornos que nos fazem renovar nossas práticas pedagógicas e revigorar nossos *saberesfazeres*.

Sinto uma *amorosidade* (FREIRE, 2013), como um querer bem aos(às) jovens e ao próprio processo de ensinar, expresso [...] em pequenos gestos ordinários, em certos modos de falar e de escutar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 76). Um amor que se revela na abertura e na partilha do mundo. Jovens capazes de atenção, interesse, prática e estudo. Portanto, amar é um ato, um ato de libertação, que implica a comunhão dos sujeitos que amam e se amam (FREIRE, 2014).

O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio demanda da instituição mais intervenções pedagógicas, psicológicas, assistenciais e do próprio ensino. Como profissionais dessa instituição de ensino, estamos cumprindo nossa responsabilidade ética ao educar, orientar e acompanhar o processo pedagógico. O que corrobora com o que consta no Projeto Pedagógico Institucional do IF Sudeste MG. “O IF Sudeste MG possui o princípio de formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento, que

estejam aptos ao exercício da atividade e à participação no desenvolvimento da sociedade em que interagem” (BRASIL, 2014, p. 14).

E o tempo... Os tempos escolares... Eles nos surpreendem! Os tempos escolares estão sendo compreendidos como as ações experienciadas no cotidiano por todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo *ensinoaprendizagem*. Nos tempos escolares, podemos viver os tempos não somente em sua cronologia, mas também em sua inventividade e criação.

A escola é vida. A vida está presente na escola. O tempo da escola é diferente do tempo dos(as) jovens alunos(as)? O tempo destes(as) é diferente do tempo da escola? Cada jovem tem o seu tempo no processo *ensinoaprendizagem*, tempo esse que a escola pode considerar no processo educacional. Mas como? O tempo vivido implica em aprendizagens e cada um(a) tem a sua maneira de aprender. “En sentido estricto, el tiempo de aprendizaje es peculiar de cada sujeto” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p.75). A aprendizagem conta com: os sentimentos, as emoções, a inteligência, o corpo, a imaginação, o interesse, o desejo, as experiências.

Minha proposição é adequar os tempos da escola aos tempos da vida, articular tempos juvenis e tempos escolares. Arroyo (2011) nos ensina que “Priorizar os ciclos da vida para reorganizar os tempos da escola pode estar revelando que estamos mais sensíveis aos educandos e seus processos de aprendizagem” (ARROYO, 2011, p. 255). Isso implica em considerar o(a) aluno(a), suas capacidades, facilidades, limitações, ritmos, interesses, necessidades na organização dos tempos escolares.

Proponho também as seguintes compreensões dos tempos na organização dos tempos escolares, tais como: experimentar outros horários para as aulas; diversificar os tempos dos turnos; modificar a duração das sequências de ensino; implementar práticas com objetivos pedagógicos claros; trabalhar com uma pedagogia diferenciada, na perspectiva da integração e interdisciplinaridade; considerar os tempos dos(as) alunos(as) no processo educacional.

Assim, faz-se fundamental criar outra relação com os tempos escolares. Posto isso, Sampaio (2015) nos interroga: “É possível re-significar o tempo da escola? É possível lidar com o tempo de uma forma mais qualitativa e menos quantitativa? De uma forma mais includente e menos excludente? Como transformar o tempo

hierarquizado e estanquizado da escola em tempos/espços de possibilidades de conhecimento?” (p. 8).

Penso que é possível sim ressignificar os tempos escolares, sobretudo a partir da perspectiva do *skholé*. A seguir está a proposta do *skholé* no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora.

Antes de apresentar a ideia do *skholé* vinculada à prática educativa, menciono a lógica do tempo produtivo. Nas conversas com os(as) jovens, tiveram relatos sobre o tempo escolar no que se refere a elementos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, com indícios de um tempo produtivo. Esse tempo é voltado para a produtividade, para o labor, para a aprendizagem. A educação segue o ritmo diário. Nessa lógica do tempo produtivo:

Não há tempo a perder. A mensagem é: o tempo não é algo que você recebe e não é algo que você dá; é um recurso que pode e deve ser *gerenciado*. Nesse sentido, não pode haver “tempo livre”, e não *temos* tempo – só podemos definir prioridades para como usar sempre/já o tempo ocupado. Nesta concepção, todo o tempo se torna tempo para aprender, ou seja, tempo produtivo que deve ser otimizado para eficácia e eficiência máximas (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.159, grifo dos autores).

O tempo produtivo parece comprometer o desenvolvimento e a satisfação dos seres humanos. Nele não cabe o tempo livre. Para este acontecer será preciso oportunidades e possibilidades de se ter outra maneira de viver. “Colocar o modo de vida com *skholé* da Grécia antiga é fazer ressoar que o último ideal de vida não é o trabalho ou a busca incessante da riqueza, mas certamente os prazeres que desenvolvem a sabedoria para desenvolver ações melhores” (GANDOLFI, 2014, p. 50).

Ao pensar e propor mudanças no tempo escolar, faz-se importante resgatar o significado e o sentido da escola. Desde a Grécia Antiga, a escola:

[...] foi uma fonte de “tempo livre” - a tradução mais comum da palavra grega *skholé* -, isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época. A escola era, portanto, uma

fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um “bem comum” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 9, grifo dos autores).

Portanto, a palavra escola deriva de *skholé*, que é uma palavra grega que significa *tempo livre, descanso, adiamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). *Skholé* é a raiz do vocábulo escola e teve sua origem no tempo grego. Então, a escola é uma criação da *polis* grega. “O termo latino *schola* designa o lugar ou o estabelecimento público destinado ao ensino. Poderíamos dizer que a palavra *escola* remete, fundamentalmente, ao tempo (livre) e ao espaço (público) dedicado ao estudo” (RECHIA et al., 2017, p. 11, grifo dos autores).

A escola surgiu para igualar os(as) cidadãos(ãs), porque nem todos(as) tinham acesso ao estudo e ao conhecimento. É desde esse período que o tempo escolar tem sido o tempo em que conhecimento é liberado como um bem comum para o uso público, existindo independentemente do talento, da habilidade ou da renda (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). “Em outras palavras, a escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo” (p. 26, grifo dos autores). Disponibilizar tempo livre para todos(as), independentemente da origem, é um ato democrático, instaura a igualdade e torna público o mundo. Logo, tempo livre, liberdade, igualdade configuravam o modo de vida do cidadão grego.

Kennedy e Kohan (2014) dizem que:

Em um ensaio intitulado “*École, procution, égalité*”, J. Rancière observa que, originalmente, na escola (*skholé*) grega, ela é um lugar de separação entre dois usos ou experiências diferentes de tempo: dentro da escola, a experiência de quem tem tempo livre, [...], tempo a perder, para estudar, para aprender, para experimentar o tempo da própria experiência e não para qualquer outra coisa externa a ela. Fora da escola, a experiência do tempo produtivo, daqueles que empregam seu tempo em função do que podem obter a partir dessa experiência. Nesse sentido, em relação ao tempo, todos são iguais dentro da escola, todos têm a mesma experiência de tempo – a experiência de um estudante, de ser um estudante. É certo que, em nosso tempo, a escola está muito longe disso. Ao contrário, quase tudo na escola se faz por causa do que se pode obter a partir de fora da escola (p. 154, grifo dos autores).

A escola, por vezes, tem-se preocupado com a preparação para o mercado de trabalho, para o ingresso nos Cursos Superiores, para o futuro, mas pouco para a própria experiência escolar, o presente, as vivências juvenis.

O tempo fora da escola tem sido ocupado. O tempo de relaxamento tornou-se tempo produtivo. “Assim, o relaxamento é muitas vezes visto como útil no sentido em que repõe a nossa energia e nos permite realizar atividades que levam à aquisição de competências adicionais” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 28). E na escola, por vezes, quando se propõe um tempo de relaxamento aos(às) alunos(as) é para atender alguma demanda cotidiana e não como um momento de voltarem para si, de atenção a si. É desse modo que o relaxamento é entendido hoje. O que acontece também nos tempos fora da escola. Não se permite um tempo para si.

Para o acontecimento do tempo livre é necessária uma lógica escolar que permita aos(às) jovens a desconexão do tempo ocupado. A escola, na medida em que constrói o tempo livre, oportuniza igualdade e consegue, por um momento, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, desse modo, uma brecha no tempo linear (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Isso reside na saída do tempo comum para a ida ao tempo presente, uma presença no presente, com atenção. Gandolfi (2014) esclarece que “[...] o modo de vida com *skholé* é oportunidade para algum tipo de atividade desejável” (p. 49).

Na lógica do *skholé*, Masschelein e Simons (2013) abordam a formação numa perspectiva de orientação para o mundo:

Desse modo, entendemos a formação não como um tipo de atividade auxiliar da escola; como algo que ocorre fora das matérias de estudo atuais e que tem a ver com os valores de um ou outro projeto educacional. Em vez disso, a formação tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 47-48).

Dessa forma, a formação consiste em abrir o mundo e trazer o mundo para a vida (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). À educação compete achar uma forma de tornar algo importante em si mesmo e possibilitar que o mundo converse com os(as) jovens. E

Consequentemente, o tempo livre como tempo escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir. O tempo livre não é um tempo para o eu (para satisfazer necessidades ou desenvolver talentos), mas um tempo para se empenhar em algo, e esse algo é mais importante do que as necessidades pessoais, os talentos ou os projetos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 98).

A escola consiste em um espaço onde a sociedade se renova, oferece seu conhecimento e experiência como um bem comum, a fim de tornar possível a formação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). “Isso não diz respeito à demanda de otimização de ganhos de aprendizagem ou de provimento de tempo produtivo. Trata-se da demanda para permitir a formação e o fornecimento de tempo livre para estudo, a prática e o pensamento” (p. 161). Dessa forma, “O tempo livre da escola pode, assim, ser descrito como tempo sem destinação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 92).

O tempo livre significa: tempo para o estudo, o exercício, a reflexão. Momento em que se sai da ordem do fazer. Uma ocupação livre. Liberdade para pensar, sentir e escolher a que se dedicar. Tempo para contemplar. Tempo para fazer qualquer coisa. Tempo permitido para fazer nada. Um tempo para observação, contemplação, criação, discussão, para conversas entre amigos. Tempo para si, causador de prazer. “O modo de vida com *skholé* parece conter em si mesmo o prazer, a felicidade e a vida bem vivida” (GANDOLFI, 2014, p. 68). Uma oportunidade de fazer o que é desejável.

O *skholé* se constitui num modo de experienciar a educação nos tempos escolares. Educar para o modo de vida *skholé* “[...] é oportunidade para favorecer tempo livre para a formação do corpo, elevar a alma e agir pela excelência” (GANDOLFI, 2014, p. 158). É redefinir os usos dos tempos e criar espaços de tempo livre. “E ao gerarmos tempo livre estamos gerando o contrário do capitalismo, ou seja, geraremos tempo de criação, de formação, de leitura crítica do mundo, etc.” (RAMOS, 2018, p.28).

Proponho a tentativa de se ter equilíbrio entre tempo cronológico e tempo livre para se viver bem. “O modo de vida com *skholé* parece ser o modo que favorece o homem para vivenciar a felicidade, mas, para isso, precisamos administrar quantidade e qualidade ao tempo” (GANDOLFI, 2014, p. 167).

Nessa perspectiva, Gandolfi (2014) destaca a importância do *skholé*:

Torna-se fundamental compreender o modo de vida com *skholé* para demonstrar que a vida de compromissos do mundo contemporâneo precisa resgatar um tipo de ocupação ou atividade que não é negócio nem obrigação. Mas *skholé*, compreendido como [...] tempo livre, é imprescindível não só para a saúde física e mental, mas também para a constituição do caráter moral e de uma existência humana ética e feliz (p. 9).

Nessa lógica do *skholé*, os(a) profissionais não têm familiaridade com o tempo livre. Vivem um tempo que é predeterminado, com uma função específica. Contudo, o(a) professor(a) pedagogo(a) pode criar o tempo a ser utilizado para se envolver em algo além de si mesmo e fazer algo que é importante em si mesmo. “Tempo livre não é *tempo de qualidade*; não é tempo reservado de antemão que deve ser aproveitado ou sujeitado a certos requisitos. É o pedagogo ou o professor como pedagogo que desfaz qualquer pré-apropriação ou distribuição do tempo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 100-101).

Masschelein e Simons (2013) descrevem o pedagogo como a pessoa que torna o tempo livre ou indeterminado disponível e possível para os jovens. “Ou, em outras palavras e de modo mais geral, podemos dizer que a pedagogia se refere *a fazer do tempo livre uma realidade*” (p. 97, grifo dos autores). Desse modo, a pedagogia é reconhecida para que o tempo livre seja contemplado e aconteça na escola.

Como *pedagogapesquisadora*, proponho pensarmos a possibilidade de se ter o tempo livre na organização dos tempos escolares. “Gostaria de sugerir que a escola que foi transformada pela *skholé* proporciona uma ponte entre as duas classes de tempo – *aión* e *khrónos* – um espaço no qual a tensão criativa entre as duas sugere novos estilos de tempo produtivo fora dos muros da escola” (KENNEDY; KOHAN, 2014, p. 160).

A suspensão do tempo na escola, por Masschelein e Simons (2013), significa tornar algo inoperante, tirá-lo da produção, liberando-o do contexto normal. Nessa lógica, “Na escola, o tempo não é dedicado à produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. Pelo contrário, esses tipos de tempo são abandonados. De um modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo” (p. 33).

Implica também em suspender o tempo cronológico e deixar que o tempo livre emerja. Este “[...] é tempo que permite a alguém se desenvolver como um indivíduo e como cidadão” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 97). O *skholé* foge do tempo produtivo. Kennedy e Kohan (2014) colocam que *aión* está relacionado com *skholé*: *aión* é a marca distintiva do *skholé*.

Ao trabalhar com a lógica do *skholé*, pode a escola fazer a suspensão do tempo para que os(as) jovens tenham tempo livre para estudarem e se apropriarem do conhecimento. Um tempo de atenção ao mundo, com uma atenção de estar presente. Um tempo para pensar o conhecimento, o mundo, a atenção a si. Um tempo livre para mergulhar na escola, um tempo livre para os(as) jovens se dedicarem aos estudos. “Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer ‘tempo livre’ e para reunir os jovens em torno de uma ‘coisa’ comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 11, grifo dos autores).

Portanto, defendo uma escola que dê tempo livre aos(às) estudantes para terem acesso aos seus conhecimentos, que os(as) professores(as) possam “[...] suspender o conhecimento produtivo e as habilidades e dar aos jovens o tempo para praticar, estudar e pensar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 163). O tempo livre permitirá às juventudes outra relação com os tempos escolares.

A contribuição do tempo de *skholé* parece estar no fato de perpassar diferentes áreas do conhecimento e projetar-se, ao mesmo tempo, com experiências prazerosas ao ser humano enquanto ser individual e também como parte da construção de uma coletividade que tem o compromisso, em uma direção futura de preservar a vida com equilíbrio e na justa medida (GANDOLFI, 2014, p. 10).

Trabalho em defesa da escola pública, aberta a todos(as), que dê conta de educá-los(as), praticando democracia, igualdade, tendo direito ao conhecimento. “Para nós, ela é uma invenção particularmente digna de defesa hoje, num momento em que o tempo improdutivo parece já não (ser permitido) existir [...]” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 157).

O tempo livre é importante para as juventudes, fundamental para ser implementado nos tempos escolares no IF SUDESTE MG, *Campus* Juiz de Fora, como uma forma de contribuir com a formação das juventudes e com o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Na sua essência, a nossa defesa não é um apelo para a preservação corajosa ou o retorno glorioso às velhas formas, técnicas e práticas, mas um chamado para experimentar formas concretas para a criação de “tempo livre” no mundo de hoje e para reunir os jovens em torno do “bem comum” [...] (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 161, grifo dos autores).

Na perspectiva do *skholé*, Masschelein e Simons (2013) defendem que:

Imploramos aos professores que sejam personagens que amam a escola porque amam o mundo e a nova geração; personagens que insistem que a escola não consiste em aprender, mas em formar; que não se trata de acomodar necessidades individuais de aprendizagem, mas de despertar o interesse; que a escola não consiste em tempo produtivo, mas em tempo livre; que não existe para desenvolver talentos ou favorecer o mundo do aluno, mas para focar na tarefa iminente e elevar os alunos para fora de seu mundo da vida imediato; que não se trata de ser forçada a desenvolver, mas da experiência de “ser capaz de” (p. 167, grifo dos autores).

Eis a proposição, a inspiração, a experiência do *skholé*. Uma proposição que tem o mérito de colocar em questão algo que não costuma ser questionado. Assim, esta tese busca apontar um tempo-feito-livre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013), retomando a origem do termo escola para experienciar seus sentidos no tempo presente, gestados no tempo grego.



Fonte: <<http://blogdalinecsg.blogspot.com.br/2014/12/enquanto-passa-o-tempo.html>>.

O tempo

O tempo muito me ensinou:
Ensinou a amar a vida,
Não desistir de lutar,
Renascer na derrota,
Renunciar às palavras
e pensamentos negativos,
Acreditar nos valores humanos,
E ser OTIMISTA.
Aprendi que mais vale
tentar do que recuar...
Antes acreditar
do que duvidar,
Que o que vale na vida,
Não é o ponto de partida
e sim a nossa caminhada.
(CORA CORALINA, 2017).

Até aqui está o que as nossas conversas nos permitiram dizer...

Eis que a minha caminhada continua...

REFERÊNCIAS

ABAUNZA, Humberto; SOLÓRZANO, Irela. En la mirada... Los y las jóvenes de Nicaragua. In: DONAS BURAK, Solum (Comp.). **Adolescencia y juventud en América Latina**. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001. p. 203-211.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; _____ (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 39-48.

ARROYO, Miguel G. Apresentação. In: CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. **Tempo de escola... e outros tempos** (quem viveu assim, sabe. E quem não viveu... que pena!). Manaus: Editora Universidade de Manaus, 1996. p. ix-xii.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARTIAGA, Debora Martins; ALVES, Daniela Alves de. Perspectivas dos alunos sobre o Ensino Médio Integrado: por que o fazem? In: ARAÚJO, Adilson; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (Org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017. p. 257-279.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. O moderno e o contemporâneo: reflexões sobre os conceitos de indivíduo, tempo e morte. **Tempo Social**, São Paulo, v. 6, n. 1-2, p. 91-105, 1994.

_____. Tempo, indivíduo e vida social. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 54, n. 2, p.30-33, oct./dec. 2002.

_____. Tempo, memória e identidade: algumas considerações. **Revista de Ciências Sociais Política & Trabalho**, Paraíba, n. 34, p. 41-72, abr. 2011.

BARACHO, Maria das Graças et al. Algumas reflexões e proposições acerca do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. In: Salto para o Futuro. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Boletim 07, maio/jun. Rio de Janeiro: Salto para o Futuro; Brasília: TV Escola: Secretaria de Educação a Distância: Ministério da Educação, 2006. p. 68-84.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUSSIÉ, Sylvie. **Pequena história do tempo**. Tradução Pauline Alphen. São Paulo: Edições SM, 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 6. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 13 fev. 2016a.

_____. Decreto nº 2.208/1997, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, p. 7760. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 17 mar. 2018.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 13 fev. 2016b.

_____. Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm>. Acesso em: 05 ago. 2015a.

_____. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 ago. 2013. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 05 ago. 2015b.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017a.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 11 fev. 2016c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 dez. 2017b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifets3.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Edital n.º 10, 06 de setembro de 2017 - Processo Seletivo para Ingresso - 1º semestre de 2018 - Cursos Técnicos Presenciais**. Disponível: <<https://copese.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/Edital%2010%20-%20Cursos%20T%C3%A9cnicos.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2017c.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014/2 a 2019**. Disponível: <https://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/pdi_2014_2019_0.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais**. Juiz de Fora: IF SUDESTE MG, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Regimento Geral**. Disponível: <<https://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/REGIMENTO%20GERAL%20MAIO%202012.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2017e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Regimento Interno do Campus Juiz de Fora**. Disponível: <http://www.jf.ifsudestemg.edu.br/documentos/REGIMENTO_INTERNO_FINAL.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017f.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Regulamento Acadêmico dos Cursos Técnicos de Nível Médio**. Disponível: <http://www.jf.ifsudestemg.edu.br/documentos/RAT_ABR_2013_atualizado_junho_2014_comite_de_ensino.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017g.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. **Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - caderno II**: o jovem como sujeito do Ensino Médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus**: Revista de História, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 145-159, 2011.

_____; MENDES, Juliana Thimóteo Nazareno. Perder-se também é caminho: a dimensão espacial da juventude. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 1-18, ago./dez. 2011.

CASSAB, Clarice. Refazendo percursos: considerações acerca das categorias jovem e juventude no Brasil. **Perspectiva**, Erechim, v. 34, n. 128, p. 39-51, dez. 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio; BOCCHI, Roberta Maria Bueno. O tempo da escola: organização, ampliação e qualificação do tempo do ensino escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 65-89, set./dez. 2016.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; _____. RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

_____. RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigaci3n narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre a narrativa y educaci3n. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Alertes, 2008. p. 11-59.

CORALINA, Cora. **O tempo**. Disponível em:
<<https://www.mensagens10.com.br/mensagem/11063>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

CORREIA, Teod3sia Sofia Lobato. **Tempo de escola... e outros tempos** (quem viveu assim, sabe. E quem n3o viveu... que pena!). Manaus: Editora Universidade de Manaus, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____ (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educaç3o. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 93-117.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio e Ensino Técnico: de volta ao passado? **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 12, n. 24, p. 65-89, jul./dez. 1998.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. Apresentação da série Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. In: Salto para o Futuro. **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância: MEC, nov. 2009.

_____; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: _____; _____; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

_____. **Relatório final**: pesquisa “Diálogos com o Ensino Médio”. Belo Horizonte: Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais; Niterói: Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense; Brasília: MEC, dez. 2010.

DAYRELL, Juarez. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade**.

Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=JUVENTUDE,+GRUPOS+CULTURAIS+E+SOCIABILIDADE&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=hqL_VrqjD4SKwgSk5p34BA>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003.

DONAS BURAK, Solum. Marco epidemiológico conceptual de la salud integral y el desarrollo humano de los adolescentes. In: _____ (Comp.). **Adolescencia y juventud en América Latina**. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001. p. 469-487.

DUARTE QUAPPER, Klaudio. ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. In: DONAS BURAK, Solum (Comp.). **Adolescencia y juventud en América Latina**. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001. p. 57-74.

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

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. ver. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Maria Virgínia de. Introdução. In: _____ (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 06-08.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____; _____; _____ (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

_____. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Salto para o Futuro. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Boletim 07, maio/jun. Rio de Janeiro: Salto para o Futuro; Brasília: TV Escola: Secretaria de Educação a Distância: Ministério da Educação, 2006. p. 68-84.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

GANDOLFI, Neura Maria. *Skholé*: um modo de vida. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2014.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. Ser diferente é desconectar-se? Sobre as culturas juvenis. In: _____. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. p. 209-224.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 49-64.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A pedagogia de amanhã. In: _____; _____ (Org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 475-487.

GIMENO SACRISTÁN, José. **El valor del tiempo en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

HUSTON, Nancy. **A espécie fabuladora: um breve estudo sobre a humanidade**. Tradução Ilana Heineberg. Porto Alegre: L&PM, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida intercultural em formação de professores. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 43-50, jan./jun. 2008.

JUSTINO, David. Introdução. **Organização escolar: o tempo**. In: _____. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE). 2017. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Organizacao_Escolar_o_tempo-2.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2018.

KENNEDY, David; KOHAN, Walter Omar. A escola e o futuro da skholé: um diálogo preliminar. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 22, p. 154-162, maio/out. 2014.

KOHAN, Walter Omar. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 65-85.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 211-216.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica - teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 09-18.

MACHADO, Lucília. Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: Salto para o Futuro. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Boletim 07, maio/jun. Rio de Janeiro: Salto para o Futuro; Brasília: TV Escola: Secretaria de Educação a Distância: Ministério da Educação, 2006. p. 51-68.

MARGULIS, Mario. Juventud: una aproximación conceptual. In: DONAS BURAK, Solum (Comp.). **Adolescencia y juventud en América Latina**. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001. p. 41-56.

MASSCHELEIN, Jan. O aluno e a infância: a propósito do pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 281-288, abr. 2003.

_____; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 5-14, maio/dez. 1997.

MICHEL, Fernando; HARB, Francine; HIDALGO, Maria Paz Loayza. The concept of time in the perception of children and adolescents. **Trends Psychiatry Psychother**, v.34, n. 1, p. 38-41, 2012.

MIRANDA, João Paulo L. de et al. Curso Pré-IF no Campus Juiz de Fora: uma proposta de cursinho popular. **Revista Muriqui: Revista de Extensão do IF Sudeste MG**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 99-111, jul./dez. 2017.

MORAN, José. **Aprendendo a desenvolver projetos de vida**. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/projetos_vida.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. O olhar de uma pedagoga na formação de si com os docentes. In: SEMINÁRIO DE INSTITUTOS, COLÉGIOS E ESCOLAS DE APLICAÇÃO, 9., 2015, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2015. 1 CD-ROM.

_____; POLITO, Raquel Fernandes; QUINTÃO, Vanessa Zanetti de Bem. Programa de Orientação Profissional e Pessoal para Estudantes. **Revista Muriqui: Revista de Extensão do IF Sudeste MG**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 85-90, jul./dez. 2017.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. **Temporalidades no/do cotidiano da Educação Infantil**. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012a.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de et al. (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 13-28.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira. O adolescente em desenvolvimento e a contemporaneidade. **Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas**. 5. ed. Brasília: Ministério da Justiça, Ministério da Educação, 2012b.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.89-110, jan./jun. 2010.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

_____. A juventude como fase de vida: dos *ritos de passagem* aos *ritos de impasse*. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.

_____. **Culturas juvenis**. Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 135-156, ago. 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v.39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

PINTO, José Manuel Sousa. **O tempo e a aprendizagem**: subsídios para uma nova organização do tempo escolar. Portugal: Edições ASA, 2001.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**.

Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

_____. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; _____ (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

RECHIA, Karen Christine et al. Elogio da escola: o desafio de pensar uma forma sem função. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 09-15.

ROCHA, Silvio Jandir Silva da. Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 139-163.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Tempos entrelaçados no cotidiano da escola de ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt13>>. Acesso em: 20 set. 2015.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 41-63.

SKLIAR, Carlos. Conversar e conviver com os desconhecidos... In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais**: desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. p. 27-37.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

_____. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-154.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO (no caso do menor)

Você, jovem, está sendo convidado como voluntário a participar da pesquisa “EXPERIÊNCIAS TEMPORAIS NARRADAS POR JOVENS ALUNOS(AS)”. Neste estudo pretendemos investigar as narrativas dos(as) jovens alunos(as) sobre suas experiências temporais em seus cotidianos e identificar as implicações das experiências temporais na vida de cada aluno(a). Os motivos que nos levaram a estudar esse assunto são: pesquisar com você jovem, aprimorar as minhas práticas pedagógicas, contribuir com a sua formação, assim como a dos(as) demais jovens alunos(as) e com as ações pedagógicas desenvolvidas com você, com os(as) alunos(as), com docentes e famílias do IF SUDESTE MG *Campus* Juiz de Fora. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): será realizada uma entrevista não-estruturada com você, a qual será filmada e suas narrativas serão utilizadas na escrita da tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) por mim pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e de anonimato. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. A pesquisadora utilizará os cuidados éticos quanto ao uso e segurança das filmagens das entrevistas, salvaguardando os seus direitos. A sua imagem e sons não serão usados e nem divulgados na tese e em nenhum trabalho que se desdobre da mesma. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Esta pesquisa pode apresentar como risco mínimo a retrospectiva de sua história de vida, de modo que o exercício de reflexão suscitado pela pesquisa pode levá-lo a experimentar emoções inesperadas e até mesmo frustrantes ao relembrar as experiências temporais em algum período da vida, como também a não querer dizer sobre alguma situação vivenciada. Diante disso, você será respeitado, conversaremos e não continuaremos a entrevista. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados comigo pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada por mim pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do(a) menor

Assinatura da pesquisadora

Nome da Pesquisadora Responsável: Cristiane Elvira de Assis Oliveira
Endereço: Rua Paulo Afonso Tristão, 405, Bloco B Vivendas da Serra
CEP: 36.047-230 / Juiz de Fora – MG
Fone: (32) 98824-5583
E-mail: cristiane.oliveira@ifsudestemg.edu.br

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

<http://www.ifsudestemg.edu.br/comissoes>

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “EXPERIÊNCIAS TEMPORAIS NARRADAS POR JOVENS ALUNOS(AS)”. Neste estudo pretendemos investigar as narrativas dos(as) jovens alunos(as) sobre suas experiências temporais em seus cotidianos e identificar as implicações das experiências temporais na vida de cada aluno(a). Os motivos que nos levaram a estudar esse assunto são: pesquisar com os(as) jovens, aprimorar as práticas pedagógicas da pesquisadora, contribuir com a formação dos(as) jovens alunos(as) e com as ações pedagógicas desenvolvidas com estes(as), com docentes e famílias do IF SUDESTE MG *Campus* Juiz de Fora. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): serão realizadas entrevistas individuais não-estruturadas com os(as) alunos(as) e suas narrativas serão utilizadas na escrita da tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. As entrevistas serão filmadas. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e de anonimato. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. A pesquisadora utilizará os cuidados éticos quanto ao uso e segurança das filmagens das entrevistas, salvaguardando os seus direitos. A sua imagem e sons não serão usados e nem divulgados na tese e em nenhum trabalho que se desdobre da mesma. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras. Esta pesquisa pode apresentar como risco mínimo a retrospectiva da história de vida dos participantes, de modo que o exercício de reflexão suscitado pela pesquisa pode levá-los a experienciar emoções inesperadas e até mesmo frustrantes ao lembrarem as experiências temporais em algum período da vida, como também a não quererem dizer sobre alguma situação vivenciada. Diante disso, os participantes serão respeitados, conversaremos e não continuaremos a entrevista. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do(a) responsável do(a) participante

Nome da Pesquisadora Responsável: Cristiane Elvira de Assis Oliveira
Endereço: Rua Paulo Afonso Tristão, 405, Bloco B Vivendas da Serra
CEP: 36.047-230 / Juiz de Fora – MG
Fone: (32) 98824-5583
E-mail: cristiane.oliveira@ifsudestemg.edu.br

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

<http://www.ifsudestemg.edu.br/comissoes>

ANEXO

ANEXO A - PERMISSÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS.
CAMPUS JUIZ DE FORA



Ofício Nº 008 / 2016

Juiz de Fora, 10 de maio de 2016.

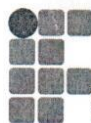
PERMISSÃO

Em atendimento à solicitação, em anexo, da pedagoga deste *Campus*, Cristiane Elvira de Assis Oliveira, a Direção de Ensino permite o desenvolvimento de sua pesquisa de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, através de entrevistas a jovens alunos matriculados nos Cursos Técnicos em Eletromecânica e Metalurgia integrados ao Ensino Médio do *Campus* Juiz de Fora, observando todos os procedimentos éticos concernentes à respectiva pesquisa.

Com atenção,


Rodrigo Rodrigues Alvim da Silva
Diretor de Ensino - *Campus* Juiz de Fora
IF Sudeste MG

Rodrigo Rodrigues Alvim da Silva
Diretor de Ensino
IF Sudeste MG - Campus JF
Portaria Nº 224/2013 - DOU de 18/03/2013



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUDESTE DE MINAS GERAIS
Campus Juiz de Fora

DIREÇÃO DE ENSINO
Rua Bernardo Mascarenhas, 1283 - Bairro Fábrica
CEP 36080-001 - Juiz
de Fora / MG