



INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

DAIANA COLOMBO FIGUEREDO

**O PAPEL DA MORADIA ESTUDANTIL NA EDIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO
INTEGRAL NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - IFC: LIMITES E
POTENCIALIDADES**

Florianópolis
Agosto/2020

DAIANA COLOMBO FIGUEREDO

**O PAPEL DA MORADIA ESTUDANTIL NA EDIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO
INTEGRAL NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - IFC: LIMITES E
POTENCIALIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Centro de Referência em Formação e Educação à Distância do Instituto Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof^a Dr^a Eliane Juraski Camillo

Florianópolis

Agosto/2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor.

Figueredo, Daiana

O PAPEL DA MORADIA ESTUDANTIL NA EDIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - IFC: LIMITES E POTENCIALIDADES / Daiana Figueredo ; orientação de Eliane Juraski Camillo. - Florianópolis, SC, 2020.

92 p.

Dissertação (Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado) - Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de Referência em Formação e Educação à Distância - CERFEAD. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Educação à Distância. Inclui Referências.

1. Moradia Estudantil. 2. Formação Humana Integral. 3. Juventudes. 4. Educação Profissional e Tecnológica. I. Juraski Camillo, Eliane . II. Instituto Federal de Santa Catarina. Departamento de Educação à Distância. III. Título.



DAIANA COLOMBO FIGUEREDO

**O PAPEL DA MORADIA ESTUDANTIL NA EDIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO
INTEGRAL NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - IFC: LIMITES E
POTENCIALIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Santa Catarina – Cerfead, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 13 de agosto de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Ellane Juraski Camillo
Instituto Federal de Santa Catarina - Orientador

Prof. Dr. Marival Coan
Instituto Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. João Nicodemos Martins Manfio
UNISOCIESC



DAIANA COLOMBO FIGUEREDO

**CARTA ABERTA ÀS/AOS GESTORES DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE:
O PAPEL DA MORADIA ESTUDANTIL NA EDIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO
INTEGRAL NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - IFC: LIMITES E
POTENCIALIDADES**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Santa Catarina – Cerfead, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 13 de agosto de 2020.

COMISSAO EXAMINADORA

Prof. Dra. Eliane Juraski Camillo
Instituto Federal de Santa Catarina - Orientador

Prof. Dr. Marival Coan
Instituto Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. João Nicodemos Martins Manfio
UNISOCIESC

Dedico este trabalho aos/às estudantes, que na nossa relação diária, me inspiram a refletir, aprender e melhorar, sendo a motivação para o meu estudo e produção deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente aos/às estudantes e egressos/as do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense, *campus* Abelardo Luz e *campus* Santa Rosa do Sul, que participaram desta pesquisa, possibilitando a conclusão do mestrado.

Aos/às servidores/as e gestores/as dos referidos *campi*, pela autorização para a realização das entrevistas e colaboração durante o processo de pesquisa.

Aos/às docentes e colegas de Mestrado do PROFEPT, pela troca de saberes e de experiências durante os dois anos de estudos sobre a Educação Profissional e Tecnológica, em especial à colega Juliana, que se tornou uma amiga com a qual eu dividi minhas preocupações e angústias.

Aos/às colegas do IFC *campus* Avançado Abelardo Luz, em especial aos meus amigos, André Ribeiro e Fábio, que compartilharam comigo o desejo de ingressar no mestrado, além das dificuldades que surgiram no seu desenvolvimento.

À minha família, que mesmo longe me apoiou e me tranquilizou nos momentos de incertezas, principalmente meu pai que me ajudou nos deslocamentos até os/as sujeitos/as de pesquisa.

À minha esposa, Thayani, que esteve comigo desde os estudos para a seleção do mestrado, passando pelos períodos de ansiedade e me ajudando a superar os desafios deste período. Muito obrigada por seu apoio e amor.

À minha orientadora, Profa. Dra. Eliane Juraski Camillo, que desde o primeiro momento me conduziu nos desafios da pesquisa. Obrigada pela paciência, pelas dicas, pelos momentos em que me acalmou e me convenceu de que tudo daria certo.

Agradeço também os membros da Banca de Qualificação e de Defesa da Dissertação, que se dispuseram a conhecer e contribuir com o meu trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo geral investigar os limites e as potencialidades da Moradia Estudantil (ME) enquanto espaço de formação integral dos/as estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense-IFC. Utilizando abordagem qualitativa, com triangulação de métodos de produção e de análise dos dados, articulou-se a metodologia da história oral mediante entrevista, partindo de questões geradoras de narrativas a um questionário semi-estruturado, aplicado via *whatsapp*, nos instrumentos de produção dos dados, haja vista que essa etapa da pesquisa foi impactada pela pandemia do novo Coronavírus. Os/as sujeitos/as de pesquisa foram estudantes e egressos/as dos *campi* Abelardo Luz e Santa Rosa do Sul do IFC, que vivem ou tenham vivido na ME durante sua formação. A/o hipótese/pressuposto confirmada/o foi de que a vivência na ME contribui na formação humana integral dos/as sujeitos/as, contemplando sua formação cidadã, mas apresenta limitações, devido a necessidade de organização institucional para o planejamento e o acompanhamento de atividades esportivas, artísticas, culturais, entre outras, a serem desenvolvidas durante o tempo livre. Como resultado desta pesquisa, desenvolveu-se como produto educacional uma Carta Aberta, destinada aos/às gestores/as dos *campi* do IFC que ofertam moradia estudantil, apresentando os resultados da pesquisa e reivindicando ações para a ampliação do potencial formativo da ME, a partir dos relatos e sugestões dos/as sujeitos/as de pesquisa. A partir desse trabalho, tanto o IFC quanto outras instituições de educação profissional e tecnológica poderão reconhecer as potencialidades e ressignificar a ME para além de sua função essencial no programa de assistência estudantil.

Palavras-chave: Moradia Estudantil. Formação Humana Integral. Juventudes. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

The general objective of this research was to investigate the limits and potentialities of the Student Residence (SR) as a space of integral formation of the students of the Technical Course in Agriculture Integrated to High School of the Federal Institute of Santa Catarina-IFC. Using a qualitative approach, with triangulation of production methods and data analysis, the methodology of oral history was articulated by means of an interview, starting from narrative-generating questions to a semi-structured questionnaire, applied via whatsapp, in the instruments of data production, given that this stage of the research was impacted by the pandemic of the new Coronavirus. The research subjects were students and graduates of Abelardo Luz and Santa Rosa do Sul campuses of the IFC, who live or have lived in the SR during their training. The hypothesis/question confirmed was that the experience at SR contributes to the integral human formation of the subjects, contemplating their citizen formation, but presents limitations due to the need of institutional organization for the planning and follow-up of sports, artistic, cultural activities, among others, to be developed during free time. As a result of this research, an Open Letter was developed as an educational product, destined to the managers of IFC campuses that offer student housing, presenting the results of the research and demanding actions for the expansion of the formative potential of the SR, based on the reports and suggestions of the research subjects. Based on this work, both IFC and other professional and technological education institutions will be able to recognize the potential and re-signify SR beyond its essential role in the student assistance program.

Keywords: Student Housing. Integral Human Formation. Youths. Professional and Technological Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estudo da arte sobre o conhecimento produzido acerca do tema da moradia estudantil nos últimos oito anos	17
Tabela 2 - Motivo da Escolha do Curso e Sentimentos ao ser aprovado/a	62
Tabela 3 - Sentimentos envolvidos na separação familiar e na interação inicial com os/as colegas.....	63
Tabela 4 - Relato da realidade em contraponto às expectativas acerca da Instituição e do Curso e sugestões de melhorias	67
Tabela 5 - Relato sobre a rotina durante a semana e aos finais de semana na moradia estudantil	69
Tabela 6 - Concepções dos/as sujeitos/as acerca de sua formação humana e profissional	71
Tabela 7 - Diferenciais elencados pelos/as sujeitos/as de pesquisa frente aos/às estudantes que não vivem na Moradia Estudantil	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CECOM - Coordenação Geral de Comunicação
CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica
CFR - Casa Familiar Rural
EFA - Escolas Família Agrícola
EM - Ensino Médio
EMI - Ensino Médio Integrado
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
IF – Instituto Federal
IFC - Instituto Federal Catarinense
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
ME - Moradia Estudantil
MEC- Ministério da Educação
PA - Pedagogia da Alternância
PAE - Programa de Assistência Estudantil
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPC - Projeto Pedagógico e Curso
PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISAE - Serviço Integrado de Suporte e Atendimento Educacional
TLCE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNED - Unidades Descentralizadas de Ensino

SUMÁRIO

1.	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1.	A Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Catarinense	19
2.2	Identities em crise	36
2.3	Mediações da escola e do trabalho na (re)construção das identidades juvenis e na formação integral dos/as sujeitos/as	39
2.4	Mediações da moradia estudantil na (re)construção das identidades juvenis e na formação integral dos/as sujeitos/as	48
2.4.1	A Moradia Estudantil no Instituto Federal Catarinense	49
3.	METODOLOGIA	52
3.1.	A Abordagem Qualitativa na Pesquisa Social	52
3.2.	Procedimentos Metodológicos de Pesquisa	54
3.2.1.	Análise documental e pesquisa bibliográfica: instrumentos para caracterização da instituição	54
3.2.2.	Estudo de caso comparativo	54
3.2.3.	Metodologia da História Oral	55
3.3.	Instrumento de Análise de Dados	57
4.	ANÁLISE DOS DADOS	59
4.1.	Tema a ser investigado: Separação familiar e adaptação inicial	61
4.1.1.	As expectativas, a realidade e sugestões	66
4.2.	Tema a ser investigado: Atividades curriculares e extracurriculares	69
4.2.1.	A rotina, a orientação e o controle	69
4.2.2.	A formação humana e a formação profissional	71
4.2.3.	Os diferenciais	74
5.	PRODUTO EDUCACIONAL	76
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	81
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS	86
	APÊNDICE B - PRODUTO EDUCACIONAL	88
	ANEXO I - COMPROVANTE DE POSTAGEM DA CARTA ABERTA (PRODUTO EDUCACIONAL)	92

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa da qual resultou a presente dissertação está vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), o qual está inserido na área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), na/da linha de pesquisa “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica” e se ocupou em investigar as percepções de estudantes e egressos/as do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, dos *campi* Abelardo Luz e Santa Rosa do Sul, do Instituto Federal Catarinense-IFC, sobre papel da Moradia Estudantil (ME) enquanto espaço de formação integral dos/as sujeitos/as, auscultando seus limites e potencialidades. Além de mestranda, sou também servidora docente no *campus* Abelardo Luz, no qual atuei como Coordenadora do Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional (SISAE) o qual é responsável, entre outras coisas, pela ME. A escolha de um curso na área da agropecuária se deu pelas características da formação nesta que demandam uma série de atividades extracurriculares que, geralmente, ficam a cargo dos/as moradores/as da ME. A opção por dois locais de pesquisa se deu no sentido de enriquecê-la pelo estudo comparativo dos resultados numa perspectiva de triangulação.

A pesquisa se vincula a área de ensino, na medida em que pretendeu identificar as contribuições da convivência na ME para a formação integral dos/as sujeitos/as que nela residem. Por meio dos resultados da pesquisa, tenho a expectativa de que será possível traçar algumas ações que devem possibilitar uma formação humana integral, propiciando a estes/as jovens o pleno exercício da cidadania, ressignificando o espaço da ME.

A reflexão sobre qualquer projeto educacional deve acompanhar o modelo de sociedade que se pretende construir. Ao propor uma educação universal e unitária, o objetivo é o de fazer com que a educação contribua para a formação de sujeitos/as críticos/as e autônomos/as, e construam uma sociedade mais justa e integradora. A luta por uma educação unitária acompanha a luta contra hegemônica e, pressupõe que todos/as devem ter acesso à educação, cultura, lazer e às condições necessárias para produzirem a própria existência e riqueza social. No entanto, o que se observa são dois modelos educacionais

distintos, sendo que a formação da classe trabalhadora hoje se resume ao atendimento das demandas capitalistas de manter o *status quo*. (RAMOS, 2010)

No Brasil, a divisão social do trabalho tem origem no escravismo e o desprezo pelo trabalho manual fez da educação profissional uma política assistencialista. Inicialmente, foi destinada a meninos órfãos que necessitavam de cuidados básicos, recebiam a instrução primária e aprendiam um ofício (MOURA, 2007). A dualidade estrutural entre o trabalho manual e o trabalho intelectual reflete diretamente no campo da educação, principalmente no Ensino Médio (EM). Isso se deve ao fato de que o projeto de educação do capitalismo visa a perpetuação da divisão de classes por meio da segregação entre as capacidades de pensar e fazer. A educação destinada à classe trabalhadora busca então, a criação de um/a cidadão/ã perfeitamente empregável, enquanto a elite, se apropria do conhecimento científico, essencial para a compreensão dos processos produtivos. (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010)

Ao longo dos anos, muitas reformas educacionais foram realizadas, porém, a dualidade educacional ainda se apresenta muito forte no Brasil. Nesse sentido, uma das formas de oferta da Educação Profissional e Tecnológica que se apresenta como uma possibilidade de superação é a articulação entre a formação profissional e a Educação Básica. Mais comumente utilizada em currículos de cursos técnicos integrados ao EM, articula conteúdos gerais de todas as áreas correspondentes ao nível de ensino aos conteúdos específicos da formação profissional.

Os cursos técnicos integrados ao EM buscam, por meio da organização curricular, da interdisciplinaridade, da indissociabilidade entre teoria e prática, da inclusão de todas as dimensões da vida humana, inclusive do trabalho, reintegrar o ser humano fragmentado entre o pensar e o fazer. Proporcionando, assim, a formação dos/as sujeitos/as na totalidade das relações que garantem a sua sobrevivência e tornando possível uma formação humana integral que, por sua vez, possibilitará o exercício pleno da cidadania e a luta pela transformação social. (CIAVATTA, 2014a)

A identidade e a diferença consistem em temas recorrentes nas discussões sobre educação. No entanto, quase que em todas as situações, encontram-se naturalizadas, ou seja, apenas se esclarece a existência de diversidade, mas não

se discute como esta se produz socialmente.

Essa lógica, de apenas reconhecer e aceitar a diferença, limita a construção de um processo educativo crítico. Para Silva (2008, p. 73) “a identidade assim concebida parece ser uma positividade (‘aquilo que sou’), uma característica independente, um ‘fato’ autônomo”. Quando essa distinção é feita, a relação entre identidade e diferença é perdida. Essa relação de dependência acontece porque só é necessário assumir uma determinada identidade devido à existência de diversas delas.

Blanc (2009) destaca o papel das diferentes situações às quais o/a jovem é submetido na (re)construção das juventudes e dos elementos que constituem sua identidade social. Coloca também que a mudança para a ME é uma destas situações, pois a necessidade de tomar uma atitude mais autônoma, assumir determinadas responsabilidades e cuidar de si, possibilita não uma mudança de identidade, mas uma ressignificação da sua juventude. Para a autora (2009, p. 5) “através de grupos de sociabilidade, esses/as estudantes têm a possibilidade de reconstruir, ou ressignificar a si mesmos/as, ao mesmo tempo em que tem a sua individualidade e autonomia socialmente legitimada de forma progressiva”.

A vivência na ME é um grande passo na construção da autonomia dos/as sujeitos/as, possibilitando desde a apreensão de atividades de autosserviço, como lavar a própria louça e roupa, organizar seus pertences pessoais ou seus horários de estudo, quanto a oferta de diferentes atividades extracurriculares, sejam elas artísticas, esportivas, de trabalho, entre outras. Dentro dessa perspectiva e buscando a formação integral dos/as sujeitos/as da educação profissional e tecnológica, o **objeto** desta investigação foram as memórias quanto às relações estabelecidas na/com a ME e suas contribuições para a formação integral dos/as sujeitos/as. A **motivação** dessa pesquisa foi oriunda da minha atuação como plantonista em uma ME, na qual pude observar os desafios enfrentados pelos/as estudantes, bem como seus modos de adaptação a essa experiência.

O **problema** para esta pesquisa residiu em reconhecer os limites e as possibilidades para a formação humana integral no espaço/tempo da ME representado na seguinte pergunta de pesquisa: Em que medida a Moradia Estudantil contribui no projeto de Educação Integral dos/as jovens estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFC nos *campi*

Abelardo Luz e Santa Rosa do Sul?

No tocante a sustentação teórico-metodológica, dialoguei com autores/as que se ocupam em estudar/teorizar as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Sendo entre outras, a (re)construção das identidades pessoais e profissionais dos/as sujeitos/as, a sua formação integral e, conseqüentemente sua emancipação. A/O hipótese/pressuposto do estudo, confirmado é de que a ME é um espaço privilegiado e com muita potencialidade para, em conjunto com as atividades curriculares, garantir uma formação nessa perspectiva, a saber, *integral/omnilateral*. No entanto, dependerá da organização institucional com o planejamento e acompanhamento dos/as estudantes durante o período que passam na ME.

O **objetivo geral** da presente pesquisa residiu em investigar os limites e as potencialidades da Moradia Estudantil (ME) enquanto espaço de formação integral dos/as estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense-IFC. Busquei analisar as relações estabelecidas na/com a ME que contribuíram ou não para a formação integral dos/as estudantes que nela residem/residiram. Considerando que esta faz parte de um conjunto de políticas públicas de assistência estudantil, oferecida principalmente para estudantes de baixa renda, constitui-se ainda como um ambiente de construção da cidadania, da dignidade e autonomia destes/as jovens. Espera-se então, que estes/as sujeitos/as sejam capazes de atuar sobre a própria realidade, buscando sua transformação.

Como objetivos específicos, busquei levantar o estado da arte da produção do conhecimento teórico/empírico acerca da ME; refletir sobre o EMI na perspectiva da formação integral dos/as sujeitos/as; compreender as possíveis mediações da escola e do trabalho na (re)construção das identidades juvenis; averiguar as percepções de estudantes e egressos/as sobre o papel da ME enquanto espaço de formação integral dos/as sujeitos/as; e desenvolver um produto educacional do tipo Carta Aberta, destinado aos/às gestores/as do IFC, apresentando os resultados da pesquisa e reivindicando a valorização da ME como espaço de formação dos/as sujeitos/as.

O Instituto Federal Catarinense (IFC), com base no Decreto nº 7.234, de 19

de julho de 2010, que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), desenvolveu o Programa de Assistência Estudantil (PAE), com o objetivo de estabelecer condições de acesso, permanência e êxito aos/às seus estudantes, em especial àqueles/as em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Além da concessão de auxílios financeiros, a oferta da ME também se enquadra nas políticas de assistência do IFC. (PDI, 2019) É importante destacar porém que a ME antecede a existência do IFC, sendo ofertada desde o início da oferta da EPT, neste início com papel principal de atender órfãos, crianças e jovens abandonados e/ou em situação de extrema vulnerabilidade social. (SANTOS, 2010)

No entanto, a ME não deve ser resumida à sua dimensão assistencial. Muitas vezes, a vivência nesse espaço é a primeira experiência dos/as sujeitos/as fora de casa, podendo ser um elemento muito relevante na construção da autonomia. Durante o período que passam na ME, aprendem desde atividades de autosserviço, como lavar a própria louça e roupa e organizar seus pertences pessoais, até a gestão do tempo. A socialização também é um processo importante nesse contexto, bem como a oportunidade de realizar atividades extracurriculares, sejam elas artísticas, esportivas, de trabalho, entre outras. Sendo assim, penso que pode configurar-se como um ambiente de construção da cidadania, da dignidade e autonomia destes/destas jovens.

Além da designação “moradia estudantil”, encontra-se na literatura referências ao espaço como “alojamento” ou “internato”. Sendo assim, ao investigar o estudo da arte no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizei as três denominações. Encontrei bastante dificuldade na análise, porque ao ler os títulos e resumos, constatei que os trabalhos sobre ME tratavam do direito à habitação ou citavam-na como parte do programa de assistência estudantil, sem aprofundar sobre o tema. Ao pesquisar pelas expressões “alojamento” e “internato” também aparecem trabalhos em temáticas distantes da minha. Sendo assim, após filtrar as pesquisas dos 5 últimos anos, da área da educação e do ensino considerei necessário ampliar gradualmente o período referente às publicações. Ainda assim, frente a aproximadamente 190 teses e dissertações mais próximas à minha, observei que praticamente todas elas tratavam do Ensino Superior. Por entender

que o público da educação profissional e tecnológica de nível médio difere muito do público universitário, identifiquei alguns dos trabalhos com temática análoga a proposta desta dissertação, como pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 1- Estudo da arte sobre o conhecimento produzido acerca do tema da moradia estudantil nos últimos oito anos

TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM	ANO	CATEGORIA
A dinâmica das relações na convivência em internato: concepção de alunos do Instituto Federal Catarinense – campus Concórdia	Luciane Baseggio Vendruscolo	Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina	2013	Dissertação
Instituto Federal do Rio Grande do Sul câmpus Sertão: memórias da cultura escolar através das narrativas de egressos do Curso Técnico em Agropecuária (1972-2010)	Carla Veronica Vasconcellos Diefenbach	Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2013	Tese
Tempo livre no internato: e agora, o que fazer?	Daniela de Souza Carraro Marcelino	Ensino Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2013	Dissertação
O internato no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: pensionato ou educandário?	Antonio Carlos Espit	Educação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	2014	Tese
Adaptação no Ensino Médio Técnico: a experiência de adolescentes que saem de sua cidade para estudar	Raquel Flores de Lima	Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria	2016	Dissertação
A Trajetória e Desafios das Alunas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Ailse de Cassia Quadros	Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	2017	Dissertação

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

O primeiro e os dois últimos trabalhos abordam exclusivamente as questões de socialização, adaptação e convivência na ME, não tratando especificamente do seu potencial formativo. O segundo, também direciona a temática para a compreensão da experiência de uma maneira mais geral. A dissertação de Marcelino (2013), discute a utilização do tempo livre pelos/as estudantes da ME, servindo de subsídio para a discussão da seção

correspondente à rotina, na análise dos dados. O trabalho de Espit (2014), realizado inclusive na ME de um dos campi do IFC, também proporciona elementos para a reflexão sobre as possibilidades de desenvolvimento de atividades formativas no espaço/tempo da ME.

A realização desta pesquisa **justificou-se** pela necessidade de, não apenas buscar mais subsídios sobre os processos sociais e educativos que ocorrem no espaço/tempo da ME, mas principalmente refletir sobre as suas contribuições para a formação integral dos/as sujeitos/as.

Essa dissertação está dividida em quatro capítulos, sendo eles: Fundamentação Teórica, Metodologia, Análise dos Dados e Produto Educacional com as respectivas seções de discussão, além das Considerações Finais.

No primeiro capítulo, dividido em quatro seções, faço um breve histórico da constituição da educação profissional no Brasil e no Instituto Federal Catarinense. Na sequência, discuto o conceito de identidade, a crise de identidades, além da sua articulação com as diversas formas de ser jovem. Também são apresentadas, neste capítulo, as reflexões sobre o papel da escola e do trabalho na (re)construção das identidades juvenis e, por fim as potencialidades e limitações da ME, enquanto espaço de formação integral.

No segundo capítulo, são apresentados os referenciais que norteiam o caminho metodológico escolhido, bem como a descrição dos procedimentos de produção e de análise dos dados resultantes da pesquisa.

No terceiro capítulo, é apresentada a análise dos resultados da pesquisa, articulados aos referenciais teóricos da fundamentação teórica, da metodologia e outros selecionados ao longo da análise, para contribuir com as discussões.

Por fim, no quarto capítulo, justifica-se o desenvolvimento do Produto Educacional, requisito vinculado aos trabalhos de conclusão de cursos de Mestrado Profissional na área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como os critérios de escolha da carta aberta e suas características. O Produto Educacional é apresentado no Apêndice B, enquanto as conclusões da pesquisa são apresentadas nas considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Catarinense

Nesta seção, trago um breve histórico do EM e da Educação Profissional no Brasil, mais especificamente daquela ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Inicialmente, explico como se constituiu o EM no Brasil, para então compreendermos em que contexto se tornou necessária a criação de um modelo de educação destinada especificamente à classe trabalhadora.

O EM – inicialmente chamado de ensino secundário – teve sua origem no Brasil entre os séculos XVI e XVIII, quando os Jesuítas aqui chegaram. Já nessa época, o ensino se constituiu como excludente, sendo restrito à classe dominante e apresentando forte viés religioso. Por essas características, acabou por contribuir para a reprodução social (QUEIROZ et al., 2009), ou seja, serviu aos interesses dos mais ricos, consolidando a divisão social do trabalho já existente naquele contexto. Com a expulsão dos Jesuítas da colônia, instituições de ensino deixaram de existir, afetando o acesso à educação também aos/às jovens da elite.

Com a chegada da família real, em 1808, ocorreu uma reestruturação da oferta do ensino voltado à formação das elites dirigentes. No entanto, não houve grandes mudanças com relação ao modelo jesuítico. Os/As professores/as, indicados pela Corte, buscavam o atendimento aos interesses políticos da elite brasileira. Além disso, os/as docentes reproduziam muitos dos métodos e conteúdos do currículo jesuíta (SANTOS, 2010). Algumas iniciativas quanto à formação básica de crianças e jovens pobres, órfãos/ãs ou abandonados/as foram criadas nesta mesma época, como, por exemplo, o Colégio das Fábricas (1809) e os Asilos da Infância dos Desvalidos (1874). No entanto, além dos malefícios da separação entre instituições para formar a elite e instituições para formar a classe trabalhadora, as últimas apresentavam forte caráter assistencialista, formando para a conformação social e não para a transformação da realidade. (BRASIL, 2007)

Os primeiros liceus que formavam os estudantes do sexo masculino para o ingresso no Ensino Superior foram criados a partir de 1834, enquanto para as meninas existiam as escolas normais. Foi neste período que foi criado o Colégio

Dom Pedro II, que ofertava formação propedêutica para o ingresso no Ensino Superior, sem a necessidade de exames vestibulares (SANTOS, 2010). Também nessa época foi distribuída a responsabilidade sobre os níveis de ensino entre as províncias, responsáveis pelo ensino primário (atual Ensino Fundamental) e pelo ensino secundário (atual Ensino Médio) e a Corte, que ficou responsável pelo Ensino Superior. É importante salientar que ainda não havia um órgão responsável exclusivamente por planejar e administrar a educação brasileira e que nesse momento não estava claro o espaço da Educação Profissional no contexto geral da educação.

Em 1909, foi ampliado o acesso à Educação Profissional e Tecnológica para todas as províncias que não tivessem instituições com este objetivo. Foram criadas então, 19 escolas de Aprendizes e Artífices, pelo presidente Nilo Peçanha, ainda com forte caráter assistencialista, sendo que essas instituições compõem atualmente a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.¹

Com a crise da produção cafeeira, na década de 1930, o governo buscou acelerar o processo de industrialização no Brasil, o que trouxe maior preocupação com a escolarização da população que constituiria a classe trabalhadora (BRASIL, 2007). Então, após a Revolução de 1930, o Decreto nº 19.890 de 1931, seguido pelo Decreto/lei nº 4 de 1942, criou a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Na prática, a lei organizou o ensino em primário e secundário, sendo este dividido em ginásio e colegial (QUEIROZ et al., 2009). O ingresso no Ensino Superior continuou sendo exclusivo aos/às estudantes do ensino propedêutico. Apenas com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 4024/61, houve a equivalência entre os cursos técnicos, o curso secundário propedêutico e o curso normal. (SANTOS, 2010)

A LDB nº 4024/61 buscou, pelo menos em teoria, acabar com a dualidade entre a formação geral e a formação profissional, porém ampliou a atuação da iniciativa privada na educação. Essas instituições concentravam-se em trabalhar os conteúdos “cobrados” em vestibulares, enquanto os/as estudantes de cursos profissionalizantes tinham acesso a uma carga horária de conteúdos “gerais” bastante reduzida. Sendo assim, na prática, o Ensino Superior continuou sendo

¹ Como essas instituições em um primeiro momento localizavam-se apenas nas capitais, a Moradia Estudantil passou a ser ofertada como forma de garantir o acesso dos jovens à Educação Profissional e Tecnológica.

um privilégio da classe dominante. (BRASIL, 2007)

Em 1971, durante a Ditadura Militar, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 5692/71, uniu o ensino primário e o ginásio, constituindo o que conhecemos hoje como ensino fundamental. O colegial, por sua vez, originou o EM, que na época era chamado de 2º grau. A lei determinou também a formação profissional compulsória no EM (QUEIROZ et al., 2009). A intenção do governo ditatorial era, simultaneamente, expandir a industrialização e “acalmar” as demandas populares por formação profissional. A medida trouxe consequências observadas ainda hoje, como o comprometimento da formação geral dos/as estudantes das instituições públicas, enquanto nas instituições privadas, que não modificaram profundamente seus currículos, mantendo a dominância dos conteúdos propedêuticos. Sendo assim, intensificou-se ainda mais a dualidade educacional entre classe trabalhadora e classe dominante. (BRASIL, 2007)

Na década de 1980, com o desenvolvimento de novas tecnologias para a produção industrial e para o setor de serviços, um novo perfil de profissional foi requerido pelo mercado; as instituições de educação profissional, por sua vez, passaram a diversificar seus cursos, tanto com relação às áreas de oferta, quanto à modalidade. A partir da Constituição Federal de 1988, o Estado fica responsável por garantir a oferta do EM gratuito para toda a população. Com base nessa obrigatoriedade, diferentes setores da sociedade começaram a construir uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, principalmente com informações sobre o EM. As discussões deram origem à LDB, Lei nº 9394/96, que garantiu a obrigatoriedade do EM e direcionou seus objetivos.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, MEC - LDB, 1996, seção IV)

Apesar dos direcionamentos trazidos pela lei, a mesma não foi clara quanto à organização da Educação Profissional, permitindo interpretações que levaram ao Decreto nº 2208/97, que proibiu a integração da Educação Profissional ao EM.

Sendo assim, as instituições deveriam ofertar cursos exclusivamente profissionalizantes ou exclusivamente propedêuticos, acentuando a dualidade já existente. Nesse momento, novamente as instituições privadas se beneficiaram pela consolidação da formação para o vestibular, enquanto a educação pública estadual fragilizou-se, formando jovens despreparados/as tanto para o ingresso no Ensino Superior, como para o mundo do trabalho (SANTOS, 2010). Com relação às instituições federais que ofertavam educação profissional, houve redução nos investimentos, o que barrou a sua expansão.

Em meados dos anos 2000, voltaram à evidência os debates sobre a Educação Profissional e sua possível articulação ao EM. A partir destas discussões, a ideia da politecnia emergiu como uma alternativa para a superação do sistema dual de educação, pois em seu sentido pleno, a politecnia e a educação tecnológica propõem a formação integral, sem necessariamente incluir uma formação técnica profissional. No entanto, essa implementação não atende completamente às necessidades e não compreende as condições materiais reais dos/das estudantes/trabalhadores/as. Apenas em 2004, com o Decreto nº 5154/04, o Decreto nº 2208/97 foi revogado e o Ensino Médio Integrado, doravante (EMI) volta a ter espaço como um caminho na direção da politecnia. Ao oferecer ao público-alvo uma formação ampla, incluindo todas as dimensões da vida humana, e compreendendo o trabalho como princípio educativo, possibilitará a inserção destes/as sujeitos/as de forma digna no mundo do trabalho. (BRASIL, 2007)

O Ministério da Educação instituiu então, um plano de metas envolvendo a distribuição de recursos para a expansão da oferta de EMI. O mesmo passou por reformas curriculares contemplando a diversidade social, econômica e cultural e por políticas de valorização docente. É nesse contexto que a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica ganha evidência e inicia seu processo de expansão.

Como parte desta política de expansão, em 2008, através da Lei nº 11892/08, reunindo 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNED), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Além dos 38 (trinta e oito)

Institutos Federais criados pela Lei nº 11892/08, a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica conta com 2 (dois) CEFETs, 25 (vinte e cinco) Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. (BRASIL/SETEC)

Tratando agora especificamente dos Institutos Federais, as instituições são consideradas referências na oferta de Educação Profissional e Tecnológica e, através de ações de ensino em diferentes níveis, da pesquisa e da extensão, objetiva alcançar a formação humana integral e potencializar o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. (BRASIL/MEC, 2007)

Os Institutos Federais apresentam como diferencial a verticalização dos cursos, com a oferta de formação técnica de nível médio, cursos de licenciatura e bacharelado, cursos superiores em tecnologia e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Também ofertam cursos na modalidade de educação de jovens e adultos, articulados à qualificação profissional e cursos de formação inicial e continuada de menor duração (PACHECO, 2011). O autor destaca também a estrutura *multicampi* e pluricurricular dessas instituições, que possibilitam a intervenção em todas as regiões do país, favorecendo o atendimento às especificidades locais, sem ignorar as demandas universais.

Com origem assistencialista, a Rede Federal atua hoje em todo o território nacional, com educação de qualidade, pública e gratuita, qualificando profissionais para os mais diversos setores da economia. Realiza e divulga pesquisas científicas e tecnológicas, desenvolve produtos e serviços e atende a demandas da comunidade regional em ações de extensão. Após o período de maior expansão, em 2016, totalizava 644 *campi* distribuídos em 568 municípios brasileiros, com abrangência em todos os estados da federação. (BRASIL/SETEC)

No contexto da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense foi criado, por meio da integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina, (IFC/CECOM). Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a instituição conta atualmente com 15 unidades, nas cidades de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul (uma unidade urbana e uma

unidade rural), Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira, além da Reitoria, localizada em Blumenau. (IFC/CECOM)

O principal documento norteador da instituição atualmente é seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2019). Nesse documento, é possível observar a proposta de constituir-se no diálogo com a comunidade externa e por meio da gestão democrática, buscando soluções para demandas locais e regionais, fortalecendo seu compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos/as. São apresentadas também sua missão de “proporcionar educação profissional, atuando em Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com a formação cidadã, a inclusão social, a inovação e o desenvolvimento regional.” (p. 34) e sua visão de “ser referência nacional em educação profissional, científica e tecnológica, para o mundo do trabalho, por meio da formação cidadã.” (p. 34) A instituição oferta desde cursos de qualificação profissional até cursos de pós-graduação, de acordo com as demandas regionais de cada campus.

Além da estrutura presente normalmente em escolas de EM e instituições de formação profissional, os *campi* Abelardo Luz, Camboriú, Concórdia, Rio do Sul e Santa Rosa do Sul possuem ME disponíveis para estudantes, principalmente devido aos cursos que se realizam em turno integral e também para atender aos estudantes de outras regiões que necessitam deste suporte. Com relação à alimentação escolar, é oferecida nos *campi* Abelardo Luz, Araquari, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira. Segundo o PDI (2019) a proposta é estender esse atendimento a todos/as os/as estudantes.

É importante compreender o contexto no qual se deu esta pesquisa. Considerou primeiramente a particularidade da oferta do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao EM e da existência da ME como parte essencial do Programa de Assistência Estudantil e da própria organização curricular do curso. Destaco que todos os *campi* que contam com a moradia, oferecem esse curso, sendo assim a escolha dos *campi* Abelardo Luz e Santa Rosa do Sul do IFC baseou-se na possibilidade de obter dados diversos, considerando as localizações geográficas dos dois *campi*, localizados respectivamente, nas regiões oeste e sul de Santa Catarina. A seguir, apresento, brevemente, os dois *campi* do IFC, recorte espacial da pesquisa.

O campus Avançado Abelardo Luz é fruto de articulações anteriores entre o IFC e os movimentos sociais do campo na região. Além da concentração de assentamentos da reforma agrária no entorno do campus, a região também contempla duas áreas indígenas. Nos assentamentos de Abelardo Luz, há produção leiteira, além da produção diversificada de alimentos, baseando-se na agricultura familiar e nos princípios da agroecologia.

O movimento dos trabalhadores sem-terra apresentou em 2011 ao governo federal a necessidade da instalação de Institutos Federais nas regiões de assentamento. Após amplas discussões, incluindo audiências públicas, no ano de 2015 foi criado o campus Avançado Abelardo Luz, vinculado ao campus Concórdia. A sede do campus localiza-se no Assentamento José Maria, mas o campus também oferta cursos na área urbana de Abelardo Luz, por meio de um convênio com a prefeitura. Atualmente são ofertados os seguintes cursos: Técnico em Agropecuária Integrado ao EM, Licenciatura em Pedagogia com Ênfase em Educação do Campo, e Especialização em Educação do Campo, na sede e Curso de Qualificação Profissional - Nutrição e Segurança Alimentar - PROEJA EM e Especialização em Educação, na unidade urbana. Além de cursos de qualificação profissional de curta duração, ofertados em ambos espaços.

A versão mais atual do Projeto Pedagógico e Curso (PPC) do Técnico em Agropecuária Integrado ao EM é de 2018 e apresenta carga-horária total de 3840 horas, em regime de alternância, sendo 2580 horas destinadas ao tempo escola e 1260 horas ao tempo comunidade. O curso também destina 80 horas à produção do Projeto Profissional de Vida. A Pedagogia da Alternância (PA) é uma metodologia voltada à organização do ensino em tempos e espaços, cada um deles integrando experiências formativas. É utilizada principalmente nos contextos de formação profissional de sujeitos/as do campo. Quando se fala em tempos, refere-se aos períodos de permanência em um determinado espaço formativo, sendo que em ambos, estarão articuladas à formação básica e a formação para o trabalho. Com procedimentos didático-pedagógicos próprios, a PA visa a formação integral dos jovens, integrando conhecimentos teóricos e práticos à formação humana para a atuação no meio. (ANTUNES; MASSUCATO; BERNARTT, 2014)

A Pedagogia da Alternância surgiu na França, a partir de uma demanda de comunidades rurais, apoiadas por movimentos sindicais e também integradas a

entidades religiosas. Chegou ao Brasil, em 1968, no estado do Espírito Santo e também teve a participação de um sacerdote local. Tanto na França, quanto no Brasil, havia uma preocupação com as condições de vida dos trabalhadores do campo e a intenção de se garantir a permanência dos sujeitos no campo, com acesso às condições para produção da própria sobrevivência. (FRAZÃO; DÁLIA, 2011)

Atualmente, é aplicada no Brasil em 20 estados, sendo operacionalizada geralmente em dois formatos: Escolas Família Agrícola (EFA) e Casas Familiares Rurais (CFR). Segundo Ribeiro (2008, p. 37 *apud* ANTUNES et al, 2014) “as CFRs sem descuidar da formação escolar, dirigem seu foco para o trabalho agrícola, enquanto que as EFAs, sem abrir mão do trabalho agrícola, estão mais direcionadas à organização formal”. Apesar dos diferentes enfoques, ambas atuam articulando a formação básica, a formação humana e a formação para o trabalho.

O *campus* ainda está se estruturando, contando hoje com 4 salas de aula próprias, biblioteca, auditório, refeitório, área de 6 hectares para produção, além da disponibilidade de cooperação com produtores assentados durante o tempo comunidade. Apresenta também salas para as atividades administrativas, depósito, moradia estudantil masculina, feminina, separando maiores e menores de 18 anos. A instituição atualmente não possui laboratórios.

O outro *campus* que fez parte da pesquisa foi o campus Santa Rosa do Sul. Criado em 1993 como uma extensão da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, foi designado inicialmente como Escola Agrotécnica Federal de Sombrio. Desde o princípio, ofertou o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao EM. Posteriormente, abarcou também o Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao EM e com a mudança de designação para IFC *campus* Santa Rosa do Sul, passou a atuar também no curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica.

O atual Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do *campus* Santa Rosa do Sul é do ano de 2016, apresentando a carga horária total do curso, de 4.220 horas, distribuídas entre 2.440 horas de formação básica, correspondente ao EM, 1.600 horas de formação técnica e 180 horas de estágio curricular. No documento consta também que a área total do campus corresponde a 2.040.000 metros quadrados, sendo 17.065 metros quadrados de área construída. Atualmente,

todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio do IFC estão em processo de reformulação.

Considero essencial também conhecer as bases conceituais que fundamentam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Instituto Federal Catarinense (IFC). Para compreender os princípios que norteiam a EPT do IFC é importante refletir sobre o papel da **educação**, do **trabalho**, da **ciência**, da **tecnologia** e da **cultura** na vida humana e como essas dimensões se articulam.

Primeiramente, tratarei do **trabalho**, que segundo o ideário *marxiano*/marxista é inerente ao ser humano, que produz, por meio do referido, a própria existência e que precisa compreender os fenômenos naturais e sociais envolvidos nos processos produtivos. É a partir desta necessidade que surge a demanda pelo domínio de determinados conhecimentos e práticas. A assimilação destes se dá através das relações entre ser humano e natureza e de seres humanos entre si e a escola se configura como um ambiente formal no qual estas relações se estabelecem. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015)

A problemática inicia ao analisar a própria origem da palavra **escola**, que vem do grego “*scholé*” e significa “lugar do ócio”, o que demonstra que a escola, desde a sua origem, esteve destinada às elites. Ainda hoje, embora seja considerada um local de instrução formal universal, reproduz a exclusão da classe trabalhadora por meio da diferença de qualidade. Apesar de não ser a fonte das desigualdades sociais, a escola muitas vezes é responsável por perpetuá-las (SAVIANI, 2007). No caso do EM e da Educação Básica como um todo, oferecida à classe trabalhadora, sabe-se que contemplam apenas uma dimensão, formando seres humanos unilaterais, com o objetivo de atender uma demanda mercadológica. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015)

Ao planejar a formação de nível médio, é importante romper com este compromisso de servir ao mercado. É essencial reconhecer que os/as adolescentes e jovens entre 14 e 17 anos vivem um momento de muitas incertezas, ao mesmo tempo em que buscam em todos os aspectos da sua vida a autonomia. A escola e a família colaboram no processo de definição dos horizontes, a primeira mostrando um caminho para as realizações pessoais, enquanto a família deve oferecer as condições para que permaneçam nesse caminho. (MESQUITA; LELIS, 2015)

Nosella (2011) também trata deste assunto e coloca que há um discurso constante sobre as precariedades na educação escolar brasileira e que quando se fala em EM, tais discussões se acentuam. Coloca ainda sobre as especificidades do nível médio.

Sobre o princípio pedagógico específico do ensino médio, retoma o tema da indefinição natural e heurística dos adolescentes que estão em busca de autonomia, identidade pessoal e inserção social. Ajudá-los a descobrir, aos poucos, por meio de repetidos ensaios, sua identidade profunda é tarefa da formação escolar média, oferecendo uma formação *omnilateral*. (NOSELLA, 2011, p. 1061)

As discussões sobre as demandas para a formação de nível médio são constantes e, nesse sentido, refletir sobre as possibilidades e limitações é indispensável. Tomando como objetivo o atendimento aos interesses de estudantes que fazem parte da classe trabalhadora, que tipo de escola, currículo e metodologia devem ser considerados?

Ramos (2010) coloca que o EMI como uma possibilidade e, justifica ao apresentar seus três sentidos: filosófico, epistemológico e político. O primeiro está relacionado à concepção de formação humana integral/*omnilateral*, pois possibilita a integração das dimensões fundamentais da vida humana (trabalho, cultura, ciência e tecnologia). O segundo relaciona-se com a perspectiva do conhecimento em sua totalidade. Sendo assim, considera a potencialidade do EMI na superação da fragmentação das ciências, entendendo a realidade como um todo, criado através das articulações entre fenômenos naturais e sociais diversos. Por último, temos o sentido político, relacionado à realidade brasileira frente ao capital. Observa-se que os/as jovens da classe trabalhadora não têm a oportunidade de aguardar a formação superior para depois ingressarem no mercado de trabalho.

O que se pretende não é reduzir o EMI a um destes sentidos. Aceitar friamente que a formação profissional de nível médio é uma necessidade dada pela realidade da classe trabalhadora brasileira é um problema ético e político. Porém, essa realidade não deve ser negada. O que se espera é que ao compreender a constituição da dualidade estrutural na sociedade brasileira e da divisão social do trabalho, seja possível lutar pela sua superação. Desse modo, a formação integrada deve ganhar um novo sentido, ao basear-se nos conceitos de educação unitária, *omnilateral*, politécnica e tecnológica. Sentido este que busque a relação entre parte e totalidade, que busque a apropriação intelectual do

conhecimento científico e tecnológico, que seja indissociável da formação política e ética e assim possibilite formas de intervenção efetiva na sociedade. (CIAVATTA, 2014b)

Considera-se que a menos que haja uma transformação social, na qual seja superada a desvalorização da cultura do trabalho, este nunca poderá ser considerado princípio educativo (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Sendo assim, a efetivação do EMI funcionaria como uma travessia, ou seja, um caminho para alcançar a formação *omnilateral* e politécnica nos seus sentidos plenos. Assim, possibilitando também a condução da sociedade fragmentada e injusta de hoje a uma sociedade íntegra e igualitária de amanhã. (BRASIL, 2007)

A formação integral da classe trabalhadora encontra algumas barreiras, entre elas a dualidade estrutural, que separa a educação intelectual da educação profissional e também a ideia de que elas devem apenas ser justapostas. Araújo e Frigotto (2015) tratam da problemática:

No atual debate acerca da educação profissional e, especificamente, acerca de uma didática da educação profissional, tem sido muito presente a visão dicotômica que pode ser entendida, por exemplo, na separação e distinção entre profissionalização e escolarização (visão dissociativa) ou como a “soma” da profissionalização com a escolarização. (FRIGOTTO, 2015, p. 71)

A formação dos/as adolescentes e jovens da classe trabalhadora deve ir além de unir duas finalidades (formação básica e formação para o trabalho). A visão de integração é mais ampla, envolvendo a formação humana, que se constitui através da integração de todas as dimensões da vida: o trabalho, a ciência, a cultura, a política e, as relações sociais. (CIAVATTA; RAMOS, 2011)

Para tratar desta visão mais ampla de educação, é importante reconhecer a produção de Marx e Engels neste campo. Apesar de os autores não discutirem apenas e especificamente sobre educação e, também por esse motivo, sua proposição para a formação dos/as sujeitos/as envolveu outras dimensões da vida, notadamente Marx traz como elementos essenciais para a educação dos/as trabalhadores/as:

Primeiramente: Educação mental [intelectual]. Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. (MARX, 1982 a, *apud* Moura, Lima Filho e Silva, 2015, p. 1060)

É importante compreender que, ao propor uma formação tecnológica, o objetivo não é ceder às demandas do mercado, mas possibilitar a produção da própria existência reconhecendo as contradições do sistema econômico capitalista. É clara a proposição de uma formação *omnilateral*, politécnica e tecnológica, que possibilite a exposição das contradições, almejando a sua superação. Tais ideias foram abordadas por Marx também em *O capital* (1867), *A ideologia alemã* (1846), *Crítica ao Programa de Gotha* (1875) e no *Manifesto comunista* (1848) produzido com Engels. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015)

A *omnilateralidade*, junto aos demais conceitos que embasam as propostas de integração curricular, ao envolver essa formação em todas as dimensões, colabora na percepção da totalidade social e, conseqüentemente, com o processo de emancipação humana (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Uma vez que seja oferecida aos/às sujeitos/as uma educação que englobe a formação política para a luta, esses/as passam a compreender as relações sociais de produção, seu contexto histórico e suas contradições. Sendo assim, estarão preparados/as para lutar pela superação do sistema que os oprime e assim terão as ferramentas necessárias para lutarem pela libertação. (DUARTE; OLIVEIRA; KOGA, 2016)

Quanto aos termos formação politécnica e formação tecnológica, não se referem à compreensão de várias técnicas e tampouco correspondem ao aspecto exclusivamente instrumental, voltado para a manipulação de máquinas e equipamentos (CIAVATTA, 2014b). No livro *Textos sobre Educação e Ensino* (MARX; ENGELS, 2011), os autores consideram que a visão da burguesia sobre a formação dos/as trabalhadores/as era justamente esta. Com a finalidade de atender às suas próprias demandas por mão de obra qualificada e dinâmica, utilizou o significado literal de “várias técnicas”. No entanto, no mesmo livro é possível observar que no sentido marxista, a finalidade da formação politécnica é justamente a superação da dualidade entre a educação da burguesia e da classe trabalhadora. “A formação politécnica, que foi defendida pelos escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes”. (CIAVATTA, 2014b p. 140)

Entende-se então que o significado de educação politécnica e tecnológica vai ao encontro da formação *omnilateral*, integrada, unitária e emancipatória, pois,

permitem a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos referentes aos processos de produção (CIAVATT; RAMOS, 2011). Dessa forma, ao superar a visão tecnicista da formação profissional, o/a trabalhador/a não apenas será treinado/a para a execução de uma ou de diversas tarefas, mas sim, compreenderá os procedimentos e as relações sociais envolvidas no trabalho e na vida, possibilitando a tomada de decisão e a transformação da realidade. (DUARTE; OLIVEIRA; KOGA, 2016)

Não se pode ignorar a atual hegemonia do capitalismo e a necessidade que os/as jovens da classe trabalhadora têm de ingressar no mercado de trabalho antes mesmo da conclusão da Educação Básica. Diante disso, a politecnicidade, em seu sentido pleno, é um plano para a escola do futuro, e o EMI pode ser considerado como uma ponte para a conversão entre o hoje e o amanhã. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015)

É importante salientar que o EMI deve possibilitar mais do que a articulação entre a formação básica e a profissional. O objetivo central deve ser a formação de sujeitos/as críticos/as, autônomos/as e que serão capazes de ler o mundo e buscar a transformação da sociedade. A partir da articulação dos conceitos de trabalho como princípio educativo (dimensão do trabalho), da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão (dimensão da ciência e da tecnologia) e da formação ética e social (dimensão da cultura), será possível alcançar a formação humana integral.

Outro fundamento da educação ofertada no IFC é o trabalho como princípio educativo, que envolve a compreensão do trabalho em seu sentido ontológico, ou seja, no aspecto de formador da identidade humana. Apenas quando o trabalho é compreendido como prática social, cultural, e não apenas produtiva, é que fica explícito seu princípio educativo (GADOTTI, 2012). Isso porque para produzir sua própria existência, o ser humano precisa compreender os fenômenos naturais e sociais desta produção. Apenas quando o/a sujeito/a se apropria (aprende) e socializa (ensina) esses fatos é que se faz o conhecimento. (BRASIL, 2007)

No contexto do capitalismo, surge uma contradição: o trabalho deixa de ser considerado valor de uso, para se tornar valor de troca. Além disso, deve-se considerar a relação antagônica entre educação e exploração (GADOTTI, 2012). Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), no Brasil, outros três fatores

contribuem para essa contradição. O primeiro é a realidade da escravidão brasileira, que intensificou a mentalidade exploradora da burguesia. O segundo diz respeito à forte influência religiosa, que dá ao trabalho um aspecto moralizante, de sacrifício e de castigo. Por último, a visão restrita do trabalho como princípio educativo na dimensão do “aprender fazendo”.

A dimensão histórica do trabalho, que o reduz ao emprego, restringe o ser humano a um executor de atividades e o separa em duas categorias: aquele que desempenha funções intelectuais e outro que fica encarregado do trabalho manual. Nessa visão, ou o/a trabalhador/a “pensa” ou “faz”, desconstruindo a ideia de um ser humano que utiliza de seus saberes e de sua experiência para produzir sua sobrevivência, reduzindo-o a uma única dimensão. (BRASIL, 2007)

Na contrapartida dessa visão, Gramsci (2000 b), reconhece o sentido histórico, mas, compreende que:

[...] Não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar [...]. (GRAMSCI, 2000 b, *apud* MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 53)

Nessa perspectiva, o/a trabalhador/a não deve ser visto como unilateral, e o trabalho não deve ser reduzido ao emprego. Por outro lado, a partir da ontologia do trabalho e do ser humano *omnilateral*, o horizonte da formação profissional torna-se mais amplo. As escolas poderão sim formar para o exercício de funções, mas alcançarão muitas outras dimensões da formação humana, como a cidadania, a autonomia, a cultura e o desenvolvimento físico. (SANTOS, 2012)

É através da articulação entre as diversas dimensões da vida humana que o princípio educativo do trabalho, desenvolvido em uma escola unitária, torna possível um contraponto à escola tradicional. Assim, a escola unitária de Gramsci é uma escola “desinteressada”, que não possui a influência dominadora das elites e que busca uma formação essencialmente humanística. Nosella e Azevedo (2012, p. 1531) citam Gramsci (1975), que aborda a necessidade da institucionalização.

[...] De uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de maneira equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Desse tipo de

escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Os mesmos autores, no entanto, colocam que Gramsci reconhecia as limitações na implementação da escola unitária no contexto econômico capitalista. Ainda assim, reconhecendo as barreiras, mas sem se conformar com a realidade posta, há de se pensar que assim como a politecnicia se apresenta como um projeto futuro, a escola unitária envolve a mesma travessia: o EMI.

Por fim, o projeto de educação do IFC é emancipatório. Para iniciar a discussão sobre educação emancipatória, que também é chamada de libertadora, é importante conceituar a palavra “emancipar”. Esta vem de *ex-manus*, sendo que “ex” se refere à retirada e “*manus*”, no sentido de “mão”, que simboliza poder. Sendo assim, a emancipação ou libertação humana fundamenta-se na superação dos conflitos através do diálogo e não da imposição. (GADOTTI, 2012) Ciavatta (2014a) também busca conceituar o termo “emancipar”.

Não há ambiguidade em seu sentido estrito: emancipar é tornar livre, libertar ou libertar-se, tornar ou tornar-se independente, dar liberdade ou libertar-se do jugo, da escravidão, da tutela de outro ou do pátrio poder. A emancipação, nesse sentido, supõe que o ser humano seja o sujeito “artífice de seu próprio agir” e que ele se liberte em todos os aspectos de sua vida. (CIAVATTA, 2014a, p.13)

O conceito de emancipação humana e de cidadania apresentam-se articulados na visão *marxiana*/marxista. Somente quando o homem/a mulher individual real recupera em si o/a cidadão/ã abstrato e se converte, como homem/mulher individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem/a mulher tenha reconhecido e organizado suas “próprias forças” como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (MARX, 1991, p. 52, *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 56, adaptado)

A educação emancipadora, por sua vez, é abordada por diferentes autores. Para Gadotti (2012), é aquela que busca a formação de sujeitos/as mais ativos/as, que tenham conhecimento e saibam realizar a crítica à sociedade na qual estão inseridos/as. O objetivo desta educação é a transformação da realidade, um ensino motivado contra as injustiças e desigualdades encontradas no cotidiano. Sendo assim, fica evidente a necessidade de se conhecer, respeitar e

principalmente valorizar a trajetória dos/as educandos/as, pois apenas dessa forma é que será possível construir um projeto de educação partindo das necessidades dos/as sujeitos/as e romper com a lógica do mercado.

Ciavatta (2014a) considera que o requisito para uma visão emancipatória de educação seria o conceito de “totalidade social”. Assumindo o sentido *marxiano*, trata da produção social do homem/da mulher através das inúmeras relações que este/a estabelece com seus/suas pares e com a natureza. Por esse ponto de vista, uma formação emancipatória seria impossível em meio a um sistema opressor como o capitalista, e só poderia ser conquistada através de uma postura revolucionária. Nesse caso, o papel da educação seria justamente possibilitar a emancipação, através da formação de sujeitos/as críticos/as que, conhecendo seus direitos e sendo empoderados/as, possam conquistar sua cidadania e buscar uma sociedade mais justa.

Freire (2002) notadamente discute o papel da educação na formação de sujeitos/as autônomos/as e emancipados/as e assim, na intervenção sobre a realidade.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (FREIRE, 2002, p. 38)

Acompanhando a lógica *freireana* e considerando o que já foi citado quanto à responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais, é reconhecida a necessidade de um novo posicionamento da mesma. O primeiro passo para uma educação transformadora é a conscientização sobre a realidade e não o seu entendimento como algo dado e que não pode ser alterado. Os/As professores/as e os/as gestores/as precisam enxergar sua responsabilidade e suas possibilidades de intervenção quanto às perspectivas de mudança social, possibilitando aos/às sujeitos/as educandos/as o uso da consciência para a construção de um novo projeto de sociedade justa e igualitária, mesmo que pareça muito distante, utópico. (GADOTTI, 2012)

Vimos então que o IFC baseia suas práticas educativas na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, com o objetivo de, antes mesmo de pensar

na qualificação profissional, formar seres humanos críticos e autônomos.

Neste sentido, o exercício pedagógico propõe-se a encontrar o equilíbrio entre a formação humana e a formação profissional, orientado pelo diálogo, pela integração dos saberes, pelos princípios da democracia, da participação crítica, visando a autonomia intelectual do educando. (PDI, 2019, p. 43)

Nessa perspectiva, o IFC toma a formação como algo mais amplo, ao compreender que todas as relações sociais contribuem para a formação humana, inclusive aquelas estabelecidas no trabalho, mas não apenas elas. Dessa forma, não concentra sua visão de educação profissional à formação para o mercado de trabalho, ao aprender a trabalhar, mas sim, à apropriação dos conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais produzidos ao longo da história.

Em todos os seus documentos e plataformas, o IFC trata o EMI como uma grande conquista, considerando que a sua proposta possibilita a reconstituição do todo fragmentado pela divisão social do trabalho. Desta forma, assim como apresentado por Ramos (2010), espera-se a efetivação de práticas educativas emancipatórias, pois, ao desenvolver todas as dimensões do ser humano, possibilitar-se-á uma maior autonomia e posicionamento crítico perante a vida. (IFC, 2017)

Araújo e Frigotto (2015) também tratam dos princípios que norteiam a Educação Profissional e principalmente os currículos integrados. Consideram a importância do compromisso com a formação para o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, da prática como norteadora das mais diversas ações formativas (dentro e fora da instituição escolar). Além disso, reforça a importância da relação entre teoria e prática e por fim, contempla a ideia de que a educação se apresenta como uma real possibilidade de intervenção na sociedade.

O IFC apresenta o EMI como uma possibilidade de reconstituir a totalidade dos/as sujeitos/as, através da articulação das dimensões humanas. Essa integração se dará pelo currículo, pelas abordagens contextualizadas e por outras tantas ações que incluem o ensino, a pesquisa e a extensão na instituição. Do ponto de vista político, o EMI é visto pelo IFC, baseando-se em Ramos (2010), como uma possibilidade de conduzir os/as jovens da classe trabalhadora ao mercado de trabalho de uma maneira menos precarizada. Considera-se ainda que, a partir desta formação *omnilateral*, os/as sujeitos/as receberão não apenas uma qualificação profissional: terão, também, subsídios para lutar pela

transformação da própria realidade.

Sendo assim, um currículo integrado, na visão do IFC e, coerente com autores/autoras do campo da EPT, aqui apresentados/as, deve possibilitar a compreensão da realidade, tanto do ponto de vista da profissionalização, quanto do contexto político, social, tecnológico e cultural.

2.2 Identidades em crise

Nesta seção, a discussão se encontra centrada no conceito de identidade na modernidade líquida/pós-modernidade e nas suas implicações com as diversas formas de ser jovem.

A **identidade** é um propósito, não é algo pronto que recebemos no momento em que nascemos, mas que deve ser construído. Segundo Bauman (2005), seu conceito está diretamente relacionado ao de comunidade, ou seja, a partir da condição do/a sujeito/a de apresentar determinadas características, ele/a constrói uma identidade coletiva, passando a fazer parte de uma comunidade. No entanto, as identidades podem ser construídas e reconstruídas ao longo das nossas vidas, a partir de experiências de integração e ruptura.

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e renegociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005, p. 17)

A relação entre sujeito/a e sua comunidade é ambivalente a partir do momento em que existe algo a se perder tanto no caso de uma identidade coletiva sólida quanto no caso oposto. No primeiro, a sensação de estagnação e de falta de liberdade, com limitação das oportunidades. Em contrapartida, no segundo, a ausência de segurança e a sensação de vazio que traz o “não pertencimento”. Essa contradição é tratada por Bauman (2005, p. 25):

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulantes no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, “nem-um-nem-outro”, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente.

Crise, por sua vez, apresenta diferentes conceitos e sua definição dependerá do contexto em que se aplica o termo (DUBAR, 2011). Uma crise de identidade é entendida por Bauman (2005) como a ruptura entre um/a sujeito/a e sua comunidade. Dubar (2011) apresenta duas faces da identidade: a primeira, é aquela reivindicada pelo/a sujeito/a para si; e a segunda, refere-se aquela atribuída pelo/a outro/a. Dessa forma, sempre que essas duas faces não coincidem, cria-se uma crise. O autor apresenta que “a identidade só se torna um problema e objeto de estudo quando ela não parte de si mesmo” (p. 182) e, que a crise de identidades “trata-se, portanto, ao mesmo tempo, de uma crise de longa duração, na qual está em jogo uma civilização nova e uma sucessão de crises econômicas ordinárias.” (p. 184). Nesse caso, tomaremos a crise das identidades como “uma fase difícil atravessada por um grupo social” (DUBAR, 2011, p. 175). Sendo, assim, econômica, social e política.

Hall (2006) trata a identidade em diferentes contextos históricos, sociais e econômicos, dividindo basicamente em três momentos: 1) o/a sujeito/a do Iluminismo é centrado, dotado de razão e individualista. 2) o/a sujeito/a sociológico, é um ser dependente. Sua identidade se produz pela relação com os demais. 3) sujeito/a pós-moderno, não tem identidade fixa, vive a crise de identidades. Não se reconhece mais em si, tampouco reconhece os demais como trata nos trechos.

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. (HALL, 2006, p. 9)

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. (HALL, 2006, p. 12)

Os processos de precarização do emprego e as rotinas do trabalho “flexível” somados à redução da participação do Estado, em suas funções sociais, intensificam a insegurança e a fluidez, bem como reduz a integração entre sujeitos/as na busca por suas demandas coletivas (BAUMAN, 2005). Segundo o autor, uma das comunidades que ofereciam a ideia de pertencimento e

coletividade era o local de trabalho. A realidade da pós-modernidade², que acentuou o individualismo, ressignificou esse ambiente que já não é mais espaço de autoidentificação e de solidariedade coletiva devido a sua flexibilização e conseqüentemente, a sua precarização.

Lugares em que o sentimento de pertencimento era tradicionalmente investido (trabalho, família, vizinhança) são indisponíveis ou indignos de confiança, de modo que é improvável que façam calar a sede por convívio ou aplaquem o medo da solidão e do abandono. (BAUMAN, 2005, p. 37)

O autor critica ainda o novo comportamento do Estado, os processos de privatização da educação e da saúde e da produção de “lixo humano, ou para ser mais preciso, ‘pessoas rejeitadas’ - pessoas não mais necessárias ao perfeito funcionamento do ciclo econômico e, portanto, de acomodação impossível numa estrutura social com economia capitalista” (BAUMAN, 2005, p. 47).

Podemos dizer então que a crise de identidades da pós-modernidade relaciona-se diretamente com o contexto socioeconômico atual, no qual o desemprego em massa e a precarização das relações de trabalho aflora a competitividade e o individualismo. Ou seja, as relações sociais são transformadas, ocasionando uma “crise do vínculo social” (CASTEL, 1995 *apud* DUBAR, 2011, p. 178). É importante salientar, no entanto, que essa crise não se reduziu ao contexto econômico, sendo generalizada para todos os campos que envolvem práticas sociais. A crise de identidades não é reduzida ao processo de transição entre ciclos econômicos, mas também se constitui na criação de novas formas de enxergar a si e ao/a outro/a e, conseqüentemente de se relacionar.

Buscarei, com aporte nos autores aqui trazidos, tratar a identidade não como algo pronto, inato, mas sim como uma produção, inconsciente, a partir das diferentes experiências vividas pelos/as sujeitos/as. Hall (2006, p. 39) traz que “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.” A partir dessa reflexão, vale a pena refletir na próxima seção, como a escola e o trabalho contribuem na (re)construção das identidades dos/as sujeitos/as, em especial, dos/as jovens.

² Embora os autores falem de uma crise de identidades que acontece em um determinado contexto histórico, para Bauman a modernidade ainda não se encerrou. Sendo assim, ao invés de tratar o período como a “pós-modernidade”, o chama de “Modernidade Líquida”

2.3 Mediações da escola e do trabalho na (re)construção das identidades juvenis e na formação integral dos/as sujeitos/as

Nesta seção, farei considerações sobre o papel da escola e do trabalho na (re)construção das identidades juvenis e, conseqüentemente, na formação integral dos/as sujeitos/as.

Pensar em educação é, antes de qualquer coisa, pensar em sujeitos/as e em suas demandas. Diferentes estudantes possuem características individuais e coletivas específicas, que precisam ser levadas em consideração. Um/a profissional que atua na Educação Profissional e Tecnológica, na maioria das vezes, atende a públicos diversos, tanto com relação à faixa etária, quanto com relação à renda, raça, gênero, etc. Quando tratamos especificamente dos Cursos Técnicos Integrados ao EM, geralmente estamos englobando estudantes com idades entre 14 e 18 anos. Segundo o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013, Art. 1) “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”. Sendo assim, os/as sujeitos/as desta pesquisa podem ser considerados/as jovens, tornando necessária a reflexão sobre as diversas formas de ser jovem, as demandas atuais das juventudes e, as possíveis mediações da escola e do trabalho na (re)construção das identidades juvenis.

Considero importante destacar, inicialmente, que a definição de juventude é uma construção social, ou seja, devemos compreender que nem toda pessoa entre 15 e 29 anos se comporta da mesma forma. Muitos fatores podem influenciar a forma de ser jovem e até o período etário em que a juventude acontece. Segundo Silva, Pelissari e Steimbach (2013, p. 406) “a juventude é uma categoria que não tem sentido se não analisada como uma construção histórica e social, permeada por todas as lutas e com tradições que movem a sociedade.”. Concordo com os autores. É claro que os jovens das últimas gerações vivem a juventude de forma distinta daquela vivida pelos nossos pais e avós. Os jovens de 30, 40 anos atrás, apresentavam um caminho muito bem delimitado de futuro, enquanto atualmente existe certa autonomia, que permite aos sujeitos algumas escolhas distintas, que muitas vezes trazem insegurança e que muitas vezes são provisórias. (CAMILLO, 2014)

Ainda que tratando de um mesmo contexto histórico (contemporaneidade,

modernidade líquida) é possível observar outros fatores que interferem na forma de ser jovem. O primeiro ponto a ser considerado é a diferença observada em classes sociais distintas. É de conhecimento de todos que sujeitos/as pobres vivem uma infância mais curta e conseqüentemente passam pela juventude mais cedo. Em contrapartida, em classes sociais privilegiadas, o/a sujeito/a tende a estender o período da juventude, aproveitando o mesmo para uma melhor preparação para o futuro. (CAMILLO, 2014)

Outros fatores apresentados pela autora como influenciadores da diversidade juvenil são gênero e raça. É muito comum ouvir que as meninas amadurecem mais cedo e com este suposto amadurecimento, surgem responsabilidades maiores quando comparadas aos meninos da mesma idade. Pode-se dizer então que as mulheres vivem uma juventude mais cedo e mais curta, enquanto os homens prolongam a fase de transição entre a infância e as responsabilidades da vida adulta. Com relação à raça, jovens negros, assim como mulheres e sujeitos pobres, vivem uma experiência de juventude diferente de jovens brancos.

Na seqüência, a autora aponta que a geografia pode influenciar na construção da juventude. Além da diferença mais óbvia entre jovens que vivem no campo e jovens que vivem na cidade, indica a existência de uma “discriminação do endereço” (p. 6). O fenômeno afeta principalmente as periferias, que sofrem com o preconceito e com o julgamento de que o meio em que os/as sujeitos/as vivem determina seu caráter, sua capacidade, seus valores, etc. Com destaque, apresento outros dois fatores que influenciam na (re)construção das identidades juvenis: um é o trabalho, tomado como emprego; e o outro é o processo de escolarização. Ambos englobam pelo menos dois sentidos: primeiro porque a juventude pode ser vivida como uma preparação para o futuro. Nesse sentido, a escolha da profissão e, conseqüentemente, a procura por qualificação profissional fazem parte do cotidiano jovem. Em outro sentido, temos a sociabilidade, que acontece nas relações institucionais (dentro da escola e dentro da empresa) e também porque é o emprego, por meio da renda, que possibilita experiências de socialização fora das instituições.

Uma das características essenciais do ser humano é o compromisso com o futuro e, conseqüentemente, com um projeto de vida. Desde o nosso nascimento,

passando pela infância, adolescência e juventude, somos motivados/as a nos preparar para a vida adulta. Sendo assim, os/as sujeitos/as elaboram projetos de vida para o futuro e planejam ações que serão realizadas no presente e colaborarão na efetivação deste futuro. É importante salientar que não há garantias de que o futuro acontecerá tal qual foi projetado. Ao longo do processo, muitos fatores podem ocasionar a mudança no curso do projeto de vida, sendo assim, uma ideia pronta e acabada não pode ser um projeto. A abertura para o novo é uma das principais características de um projeto de vida, bem como a individualidade, ou seja, cada sujeito/a desenvolve o seu próprio planejamento, baseando-se em uma expectativa de futuro específica. (PEREIRA; STENGEL, 2015)

Desenvolvido no presente, com projeção para o futuro, o projeto de vida envolve ainda o passado, tanto na sua elaboração quanto em sua efetivação, articulando-se então com a dimensão temporal. Essa, segundo Leccardi (2005), é concebida e vivenciada de maneira distinta, de acordo com o contexto histórico, social e político. Ou seja, a assimilação dos conceitos de passado, presente e futuro ocorre de forma variável.

O período entendido como juventude é marcado por incertezas. Paralelo às mudanças físicas, psíquicas e sociais, que implicam na subjetividade dos/as sujeitos/as, emergem as expectativas de um futuro, reflexo do contexto histórico. Observa-se que na pós-modernidade, a *práxis* humana é orientada pela ideia de futuro entendido como uma aposta que, apesar de apresentar riscos, consiste em um fenômeno inevitável. Considera-se que o futuro dependerá exclusivamente daquilo que os/as sujeitos/as vivenciarem no presente (que no futuro, será tomado como passado). A identidade pessoal também é construída com base em um projeto de vida futuro, ou seja, naquilo que se deseja ser/conquistar/ter. Como Leccardi (2005, p. 36) apresenta, “o futuro é o espaço para a construção de um projeto de vida e, ao mesmo tempo, para a definição de si: projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, quem se será”. Nesse sentido, a autora traz o conceito de “diferimento de recompensas” como sendo a capacidade dos/as sujeitos/as de reprimir um desejo imediato, em troca de um benefício futuro. As ações realizadas no presente são, então, um investimento consciente que objetiva uma recompensa.

O período histórico atual, marcado pela globalização, associada a “riscos globais” que se traduzem em crises econômicas e, conseqüentemente, a acentuação das desigualdades sociais. Nesse contexto, a flexibilidade e a incerteza tomam a dianteira, enfatiza-se o consumismo, o imediatismo, o individualismo e a fragilidade das relações sociais (PEREIRA; STENGEL, 2015, p. 592). Para as autoras.

O futuro agora é marcado por um sentimento de alerta e sensação de impotência, acentuando a distância entre as ações e seus efeitos, que anteriormente apresentavam correlação direta. A Pós-Modernidade traz consigo o estranhamento do futuro e o eminente risco, resultado da perda da relação entre o propósito e a finalidade. (PEREIRA; STENGEL, 2015, p. 592)

Quando a aposta é muito alta e as incertezas maiores ainda, a ideia de projeto de vida e, conseqüentemente, de futuro se fragiliza. A compreensão do presente se modifica, não sendo mais uma preparação para o futuro, mas sim como um “presente estendido” tratado por Leccardi (2005, p. 45) como “o espaço temporal que bordejia o presente, adquirindo um valor crescente, paralelamente à aceleração temporal contemporânea, favorecida pela velocidade dos tempos tecnológicos e pela exigência de flexibilidade que é seu corolário”. Em outras palavras, a transição para o futuro se prolonga, traduzindo-se “na conquista de novos percursos de liberdade e de espaços de experimentação, mas também na perda do caráter evidente de uma relação positiva com o tempo social”. (LECCARDI, 2005, p. 49)

Assim, agora não mais no futuro, mas no presente mais próximo, é que se pode alcançar o domínio humano e social, projetando-se um pouco à frente no tempo. O presente estendido apresenta-se como área de governo potencial do tempo social e individual, diante do imediatismo e das mudanças aceleradas. Considerando o conceito de presente estendido, podemos compreender que o jovem faz uma escolha de algo que está mais próximo, ou seja, projeta a curto prazo, esperando colher resultados mais pontuais diante da inconsistência vivida. (PEREIRA; STENGEL, 2015, p. 595)

Compreendendo a pós-modernidade como um período de crise de identidades e de crise do futuro, desenhando-se uma nova forma de viver a juventude. Ao mesmo tempo em que não se engessa o presente em preparação para um projeto de vida, existe a importância de se “aproveitar as oportunidades no momento em que aparecem”, transformando “a opacidade do futuro em uma oportunidade para o presente, para dispor-se positivamente diante do futuro”

(LECCARDI, 2005, p. 53). Os/as jovens experimentam, então, tentativas de construir um futuro mais próximo, com ações focadas no presente, aproveitando cada experiência, na expectativa de que influenciem positivamente na (re)construção de seus projetos de vida.

É evidente que novas formas de “viver juntos” se fazem presentes no contexto da pós-modernidade. Essas formas estão diretamente relacionadas a trama social e política baseada no modo de produção capitalista. Considerando o papel da escola, enquanto profissionais da educação, devemos tomar a realidade como ferramenta de reflexão, buscando alternativas para a reintegração entre os projetos pessoais e o sentido da sociabilidade (GRESPLAN; RATTO; ROTTMAN, 2016). Segundo os autores “torna-se fundamental, neste contexto, exercermos o papel de adultos, agora não mais definidos como portadores das certezas sobre do futuro, mas como aqueles que acolhem, mediam e facilitam o percurso com o repertório já acumulado.” (p. 7).

O EM, com seu padrão certificatório e instrumental, concentrando-se nas demandas do mercado de trabalho e não nos interesses dos/as estudantes, sendo que o objetivo é a preparação para ocuparem “seu lugar” na sociedade fragmentada, fomenta o individualismo e a competitividade, mais do que a construção da autonomia, do pensamento crítico e do protagonismo. (CAMILLO, 2014)

Um questionamento que cabe a partir destas reflexões é: Em que medida esse padrão de educação acessível aos/às jovens contribui para o abandono escolar? Segundo Silva, Pelissari e Steimbach (2013, p. 405), “a visão de escola elaborada pelos/as jovens têm sofrido metamorfoses, de modo que o espaço escolar (ou a instituição escolar) passa por um processo de ressignificação”.

Em sua pesquisa, os autores estudaram os sentidos atribuídos a escolas que ofertam cursos técnicos em agropecuária, integrados ao EM, no estado do Paraná. Como resultado, identificaram que o conjunto da infraestrutura da instituição, somado ao ensino integral e às experiências pelas quais os/as jovens passam no tempo/espço da escola, principalmente em um contexto de internato, resulta na atribuição de sentidos positivos à escola. Apresentam, ainda, que os dados obtidos podem contribuir para o fomento de políticas públicas que possibilitem a ressignificação positiva da escola. No entanto, problematizam que:

o que é levado a cabo pelo poder público é uma expansão que não se propõe a alterar a essência estrutural da educação técnica, mas, sob o discurso da democratização, simplesmente ampliar o acesso a esse nível de ensino em sintonia com as demandas do mercado e do desenvolvimento, sem uma problematização mais profunda acerca de questões que são centrais para o processo de educação formal, como o currículo, as visões e os anseios dos alunos, a cultura escolar e a gestão da escola pública. (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013, p. 415)

Sendo assim, é apenas por meio da inclusão dos/as jovens no processo de reflexão e estruturação do processo educativo que será possível compreender a escola como um espaço privilegiado de aprendizado e experiências que (re)constroem a identidade dos/as sujeitos/as.

A escola, historicamente, configurou-se como o tempo-espaço no qual os valores socialmente desejáveis eram universalizados. Bauman (2010) explica que a figura do intelectual surgiu no Estado absolutista, com o papel de legislar sobre os valores e comportamentos voltados ao progresso e ao desenvolvimento da sociedade. Sendo assim, aos/às professores/as foi atribuída a função de legisladores/as, que deveriam moldar os/as estudantes, para produzir sujeitos/as ideais, com base em princípios de moralidade e civilidade. Por esse motivo, a escola rejeitava (e ainda rejeita) a desordem. A formação escolar tinha por objetivo a produtividade, formar solidamente os/as jovens para que se tornassem mais produtivos à sociedade, que estivessem aptos física e mentalmente ao trabalho. (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009)

É correto afirmar, então, que se a escola não tinha espaço para a desordem, não havia também espaço para a diferença. A escola era responsável por uma cultura universal, ignorando as particularidades de cada sujeito/a. O objetivo da educação na sociedade moderna, segundo Bauman (2010) era

[...] ensinar a obedecer. Instinto e presteza para conformar-se, seguir o comando, fazer o que o interesse público, tal como definido pelos superiores, exige que seja feito, essas eram as habilidades de que mais necessitavam os cidadãos de uma sociedade planejada, projetada, inteira e completamente racionalizada. Não era o saber transmitido aos educandos, mas a atmosfera de adestramento, rotina e previsibilidade total sob a qual a transmissão do saber seria conduzida, eis a condição que mais importava. (p. 107)

Nessa perspectiva e, tomando a escola como uma das “instituições de sequestro”, Foucault (1999) trabalha o conceito de “corpos dóceis”. A escola é comparada com uma prisão, pela sua organização do tempo e do espaço, ou seja, a disposição e ambientação dos espaços, a vigilância constante, a normalização

dos comportamentos e as “punições”. As relações hierárquicas no contexto escolar, por meio da disciplina, buscam docilizar os corpos e os tornar mais produtivos. O Estado, por sua vez, preocupa-se com os indivíduos na medida em que necessita dar novas formas à individualidade.

Na escola, a distribuição das turmas por faixa etária, a organização das salas de aula, com “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 1999, p. 169). Todos/as na vista do/a professor/a, garantindo a hierarquização do espaço. Hora para entrar, hora para sair, hora para comer, em alguns casos até hora para rezar. Além é claro, do exame, que tem duas finalidades: vigiar e normalizar. Ao mesmo tempo que “mede” o rendimento dos/as estudantes, padroniza, classifica e, possibilita puni-los/as com a reprovação. Tudo com a finalidade de garantir a maior produtividade e a maior ordem. É importante salientar que sempre fomos controlados, mas o contexto histórico atual possibilitou novas formas de poder, não se restringindo mais no “que” é feito, alcançando o “como” é feito e o “tempo” empregado para fazer. O objetivo do controle encontra-se na busca pela eficácia.

Compreendemos então que, para Foucault (1999, p. 218), “o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama disciplina”. Ou seja, as relações de poder presentes na escola (e em outros espaços de controle), constituem-se como parte da construção do indivíduo.

Em um contexto histórico da modernidade líquida, Bauman considera que a escola poderia assumir um papel diferente, considerando que não estamos em um contexto de maior liberdade e flexibilidade. Em um novo mundo, de multiplicidade de significados e demandas, a escola pode (e deve) abraçar a pluralidade de culturas e valores. Porém, na prática, a modernidade líquida apresenta ambiguidades que podem dificultar essa resignificação da educação. O primeiro ponto destacado é que essa liberdade se reduz ao poder de consumo, ou seja, só tem liberdade quem tem condições de consumir, para quem não pode consumir, sobra a indiferença. Outro ponto é que a diferença pode desestruturar os laços de “comunidade”, limitando as possibilidades de organização social para a transformação da sociedade.

Em *Vigiar e Punir* (1999), Michel Foucault apresenta alguns conceitos úteis à nossa reflexão sobre o papel da escola na (re)construção das identidades. Sobre o conceito de “poder”, o autor destaca que não se trata de algo que se possui, mas sim se pratica. Reconhece sua eficácia produtiva e sua capacidade de produzir e transformar, influenciando diretamente na construção e na reconstrução das identidades individuais e coletivas.

Ainda sobre o contexto da pós-modernidade (ou modernidade líquida, para Bauman), o Estado desenvolveu novas formas de exercer poder sobre os corpos e mentes, apropriando-se da concepção de homem/mulher como objeto, que poderia ser fabricado ou moldado, tanto física quanto mentalmente. Historicamente, essa concepção influenciou na constituição dos modelos escolares como conhecemos hoje.

O/A professor/a, na transição da modernidade sólida para a modernidade líquida, mudou de função, e Bauman (2010) utilizou a metáfora do “legislador” e do “intérprete” para explicar esse processo. Enquanto na sociedade moderna, o/a intelectual (professor/a) apresentava informações e ideias, sempre tomando o conhecimento e a cultura tradicionais como verdades únicas e inquestionáveis, o/a intérprete da modernidade líquida, cuja função do/a professor/a “consiste em traduzir afirmações feitas no interior de uma tradição baseada em termos comuns, a fim de que sejam compreendidas no interior de um sistema de conhecimento fundamentado em outra tradição” (BAUMAN, 2010, p. 20). Essa mudança decorre da necessidade da escola de incorporar a multiplicidade de experiências e de culturas, sendo essencial a comunicação entre as diferentes tradições, que garantiria a articulação entre elas no contexto educacional.

No contexto da modernidade líquida, a quantidade de informação é excessiva, o que dificulta a produção de narrativas consistentes. Bauman (2013), expõe que a modernidade líquida não encoraja a apropriação de conhecimentos, pelo contrário, incentiva o descompromisso e o esquecimento, pois o desejo é consumir e sempre haverá algo novo a ser consumido. Neste contexto, até o conhecimento perde o seu valor e a educação, por sua vez, deixa de configurar-se como uma promessa de sucesso e de ascensão social.

Para as empresas, a juventude é um grupo da sociedade bastante visado do ponto de vista do potencial de consumo. Este fenômeno pode ser explicado

pela manipulação das mídias de massa, principalmente das redes sociais. Bauman (2013) acusa o Estado de negligenciar a juventude, principalmente do ponto de vista educacional, já que os governos são reféns do poder econômico e dos organismos multilaterais, o que relaciona o valor do/a sujeito/a ao seu poder de consumo.

Pode se dizer, então, que na transição entre modernidade sólida e modernidade líquida, se substituiu a repressão pela sedução, a autoridade pela propaganda, o que gerou uma nação de seduzidos/as e uma nação de reprimidos/as. A sedução do consumo transforma as pessoas em “servos/as voluntários/as” e são convencidas de que o consumo se traduz em liberdade, o que torna ainda mais difícil evitá-lo. Como apresentado por Bauman (2013, p. 66):

Talvez seja isso que torna a armadilha tão excepcionalmente difícil de resistir e mais ainda de desarmar. Afinal, uma vida para o consumo é vivenciada como a suprema expressão da autonomia, da autenticidade e da autoafirmação – os atributos (na verdade, as modalidades) *sine quibus non* do sujeito soberano.

Bauman reconhece uma homogeneidade da sociedade com relação ao consumo, pois somos instigados a comprar e gastar o que temos e o que não temos. Os comerciais nos vendem a ideia de que o prazer de consumir se traduz na plena felicidade. Desse modo, a impossibilidade de saciar esse desejo aponta para a falta de dignidade humana. Concordo com o autor quando trata que uma sociedade que mensura felicidade e dignidade humana na capacidade de aquisição de bens de consumo, sendo que quem não tem como comprar, não pode ser/ter, como se observa no trecho “a plenitude do prazer de consumir significa a plenitude da vida. Compro, logo existo. Comprar ou não comprar, eis a questão”. (BAUMAN, 2013, p. 48)

Nesse contexto de desigualdade, é essencial pensar em como será o futuro da juventude. O autor chama a atenção para a nossa responsabilidade e, mesmo sem materializar um horizonte, apresenta a ideia de uma “revolução cultural” que consiga transformar nossa realidade de consumo e que tenha no sistema educacional uma das suas principais molas propulsoras.

Nada menos que uma “revolução cultural” pode funcionar. Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda tem poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para essa revolução. (BAUMAN, 2013, p. 19)

A tomada de consciência, junto da formação do espírito crítico por meio da educação, junto da crença na capacidade dos/as jovens de produzir e se apropriar de novas ideias, são o ponto de partida para essa revolução.

2.4 Mediações da moradia estudantil na (re)construção das identidades juvenis e na formação integral dos/as sujeitos/as

A educação é um processo que se desenvolve em diferentes espaços e tempos, inclusive na escola, mas não apenas nela. Ao analisar o contexto específico das escolas que atuam em tempo integral, como ocorre nos locais em que a pesquisa foi realizada, considero que existe uma responsabilidade extra com relação a formação integral dos jovens. A ME não deve ser tomada apenas como um “alojamento” ou uma “hospedagem” para os/as estudantes que moram longe. O seu espaço e o tempo em que os/as sujeitos/as passam na moradia devem estar integrados ao currículo, possibilitando uma formação que ultrapassa a articulação entre formação técnica e formação básica, destinando-se também à formação humana e cidadã e, conseqüente, à constituição da identidade dos/as sujeitos/as. (ESPIT, 2014)

O autor destaca que as instituições educativas com internatos são tradicionais e, conseqüentemente, conservadores. Historicamente, no Brasil, os internatos foram criados e utilizados com finalidades assistencialistas, punitivas, corretivas. Apenas após a aprovação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente que iniciaram discussões sobre as potencialidades da moradia estudantil no processo educativo e na emancipação dos/as sujeitos/as.

Com relação ao ensino agrícola no Brasil, surgiu entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX. As instituições, após uma série de modificações em suas configurações ao longo da história, se transformaram em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Reconhecidos pela oferta de educação pública, gratuita e de qualidade, os IF apresentam características administrativas e pedagógicas diferentes daquelas instituições, no entanto, a transformação não vem acompanhada de melhorias de estrutura, aumento nos recursos e nem na mudança do público-alvo. As escolas agrícolas,

anteriormente destinadas a órfãos, menores infratores, recebem hoje, em sua maioria, os/as filhos/as de pequenos/as agricultores/as.

Como tratado na primeira seção, historicamente toda a educação profissional constitui-se dessa mesma forma, inclusive nas áreas urbanas. Porém, algumas particularidades do ensino agrícola destacam-se dentro dos IF. A organização curricular, principalmente do ponto de vista da formação profissional, demanda das instituições uma infraestrutura diferenciada, que vai além da construção de laboratórios. Na maioria das vezes, são estruturadas da mesma forma que eram as Escolas Agrotécnicas, no sistema escola-fazenda, que possibilita a articulação constante entre teoria e prática. Neste sentido, a necessidade da apropriação por parte dos/as estudantes de setores dentro da fazenda, torna essencial a disponibilização da ME. Sendo assim:

Comparativamente, a construção e manutenção de estrutura física para animais e dos próprios animais; a aquisição e manutenção de máquinas e equipamentos; a construção e manutenção de estrutura de apoio – dormitório, refeitório, áreas de lazer -; a disponibilidade de pessoal de apoio, entre outros, tornam elevados os custos dos cursos técnicos em relação aos demais cursos. (ESPIT, 2014, p. 115)

2.4.1 A Moradia Estudantil no Instituto Federal Catarinense

A Resolução nº 59/2019 dispõe sobre o Regulamento da Moradia Estudantil do Instituto Federal Catarinense. Apesar de existir um regulamento a nível institucional, cada campus também apresenta regulamento próprio, incluindo suas particularidades. Nos *campi*, a ME faz parte do Departamento de Desenvolvimento Educacional e tem como setor de apoio o Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional (SISAE).

Segundo a resolução, a ME é destinada a estudantes matriculados em cursos presenciais, constituindo-se como uma das ações de permanência e êxito, destacando que “a oferta de vagas dar-se-á mediante edital, de acordo com a disponibilidade existente em cada campus” (parágrafo único). Sobre suas finalidades, estão a oportunização de acesso, permanência e êxito, promovendo a inclusão social e proporcionando o aprimoramento do senso de responsabilidade por meio do cuidado com os espaços da instituição. O atendimento prioritário é de estudantes do EMI, menores de 18 anos, com algum nível de vulnerabilidade social e/ou dificuldades de acesso diário ao campus.

Com relação aos benefícios, apresentados no artigo 8º, temos:

I. Fazer uso das dependências e instalações da moradia estudantil; II. Receber as acomodações em condições de uso e devidamente vistoriadas, com a presença do estudante e seu responsável legal ou, na impossibilidade deste, de testemunha; III. Ter privacidade em assuntos pessoais e na utilização de seus objetos; IV. Dispor de segurança e tranquilidade para o seu estudo; V. Receber no mínimo 03 (três) refeições gratuitas diariamente; VI. Ter acesso à estrutura de lavanderia, conforme disponibilidade no campus; VII. Em caso de urgências e emergências, ser encaminhado para atendimento de saúde na rede pública, conforme protocolo estabelecido pelo campus, com a devida notificação aos responsáveis legais, para outros encaminhamentos, quando for o caso. (IFC, 2019)

O regulamento apresenta ainda as regras de conduta e faz referência também ao Regulamento de Conduta Discente (Resolução nº 005/2017), quando trata das punições em caso de descumprimento das regras apresentadas, inclusive prevendo a perda do benefício. A Comissão Disciplinar fará a apuração dos fatos e podem ser aplicados dois encaminhamentos: nas faltas leves e médias, a Coordenação do Curso e a Coordenação do SISAIE aplicam a punição; já em faltas graves e gravíssimas, a aplicação é feita pela Direção Geral do Campus ou pelo/a Reitor/a. Os/as estudantes, bem como seus/suas responsáveis, são informados durante a recepção discente sobre todas as regras, tanto as gerais, quanto as específicas da ME. Destaco que o artigo 23, do Regulamento da Moradia Estudantil dispõe sobre o direito à “manifestação, reclamações, críticas e sugestões sobre os serviços ofertados”.

Espit (2014) divide os espaços de convivência dos/as estudantes internos/as em duas categorias. Na primeira estão os espaços privativos: quarto, banheiro, espaços de convivência específicos da ME e os espaços coletivos: refeitório, auditório, biblioteca, laboratórios, áreas de produção. Cada um desses espaços apresenta regras de conduta pré-estabelecidas e a articulação entre eles possibilita uma formação de fato integral. Destaca, no entanto, que as condições físicas, materiais e afetivas são determinantes nesse processo.

Isto é, nas instituições onde os ambientes e as condições são propícias para viver e estudar; onde os projetos, as práticas administrativas, as práticas pedagógicas e as relações pessoais são assentadas em valores universalmente desejados, como diálogo, respeito, justiça, dignidade, solidariedade, entre outros, a possibilidade de uma “boa” formação pessoal e profissional aumenta significativamente. (p. 139)

Por esse motivo, considero essencial investigar as concepções dos/as estudantes e egressos/as do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao EM que viveram na ME, para buscar mais elementos sobre suas potencialidades e

limitações enquanto espaço de formação humana, profissional, cultural, afetiva, enfim, integral.

3. METODOLOGIA

Com a finalidade de compreender os limites e as potencialidades da Moradia Estudantil enquanto espaço de formação integral dos/as sujeitos/as, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa com triangulação dos tipos de pesquisa e dos métodos de análise de dados. Neste capítulo, apresento os referenciais que nortearam o caminho metodológico desta pesquisa. Também são descritos os procedimentos de produção e de análise dos dados.

3.1. A Abordagem Qualitativa na Pesquisa Social

A pesquisa social por muito tempo se utilizou do positivismo das pesquisas em ciências naturais como modelo metodológico. Como contraponto, iniciando com antropólogos e passando por sociólogos, com a finalidade de estudar o modo de vida de determinados contextos sociais, desenvolveu-se a abordagem qualitativa. Mais tarde, o campo educacional se apropriou da mesma para desenvolver suas pesquisas (FLICK, 2009 e TRIVIÑOS, 1987). Essa forma de abordagem se opõe a ideia de um único método científico válido e preocupa-se com a compreensão aprofundada de determinado fenômeno, em seu contexto original, envolvendo a exploração, descrição e explicação sobre o seu objeto de investigação. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009)

Ao considerar que a pesquisa educacional se refere a um determinado contexto social, é importante compreender as implicações do mesmo no desenvolvimento das análises.

Comumente, a pesquisa social busca traduzir as relações ocorridas no cotidiano para outra linguagem, a linguagem científica, visto que toda a elaboração de textos deve ter consciência da distância que separa a interpretação da realidade, pois os fatos são socialmente construídos. (ALMEIDA, 2010, p. 105)

Considerando que a pesquisa qualitativa leva em consideração esses aspectos uma de suas principais características é a flexibilidade. Ao contrário da pesquisa quantitativa, que apresenta uma hipótese a ser confirmada ou descartada, a pesquisa qualitativa demanda o conhecimento aprofundado sobre o contexto em que é realizada. É a partir desta compreensão que o/a pesquisador/a consegue reformular suas hipóteses/pressupostos de acordo com novas informações que venham a aparecer no decorrer do processo de pesquisa.

Triviños (1987, p. 141) destaca que:

A flexibilidade para conduzir o processo da pesquisa deve ser um requisito essencial da mentalidade do investigador. Isto não significa ausência de informação ampla sobre o assunto que estuda; pelo contrário, este conhecimento aprofundado do fenômeno, precisamente, lhe permitirá ampla visão do tópico e movimentação intelectual adequada das circunstâncias que se apresentam.

Outra característica importante da pesquisa qualitativa é a participação do/a pesquisador/a. Ao contrário da pesquisa quantitativa, que apresenta dados prontos a serem coletados, na pesquisa qualitativa, a subjetividade dos seus/suas atores/atrizes é explorada, pois sua influência sobre os processos é reconhecida e valorizada. (FLICK, 2009)

Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa não apresenta um único método, mas sim a articulação entre diferentes métodos e, muitas vezes, inclusive, é mediada pela pesquisa quantitativa. Nesse sentido, surge a ideia da triangulação. Com o objetivo de superar as limitações do uso de um único método, a triangulação permite, tanto na produção quanto na análise dos dados, uma visão mais ampla e aprofundada da realidade. Triviños (1987, p.138) compartilha desta visão quando fala que “a técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”.

O autor trata ainda de três pontos de interesse explorados pela triangulação. O primeiro se refere aos “Processos e Produtos centrados no Sujeito”, ou seja, a subjetividade dos/as sujeitos/as de pesquisa, captada por meio de questionários, entrevistas, ou no caso dessa pesquisa, de narrativas. O segundo, diz respeito aos “Elementos Produzidos pelo meio do sujeito”, que contempla as normas, os documentos, as leis, a estrutura física (registrada por meio de fotografias) entre outros elementos que interferem no contexto investigado. Por fim, os “Processos e Produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural”, na qual o/a sujeito/a está inserido/a, que contempla os aspectos mais amplos da realidade. Destaco o modo de produção capitalista e, conseqüentemente as relações de produção da sociedade contemporânea, que influenciam diretamente nas formas de pensar a educação. (TRIVIÑOS, 1987)

3.2. Procedimentos Metodológicos de Pesquisa:

3.2.1. Análise documental e pesquisa bibliográfica: instrumentos para caracterização da instituição

Como estratégia para a elaboração de uma descrição e caracterização da instituição, foi realizado um levantamento bibliográfico quanto à história do Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, bem como da instituição. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) colaborou na análise da missão, da visão e das concepções de educação do Instituto Federal Catarinense. Outros documentos como os Projetos Pedagógicos dos Cursos e o Regulamento da Moradia Estudantil também contribuíram na contextualização dos locais de pesquisa, principalmente o ponto de vista da infraestrutura e do funcionamento.

3.2.2. Estudo de caso comparativo

Um dos tipos de pesquisa qualitativa é o estudo de caso, que oferece uma visão aprofundada sobre o objeto de pesquisa em seu contexto específico, ou seja, os resultados não devem ser generalizados. Dentro do estudo de caso, existe uma subdivisão que, segundo Triviños (1987, p. 134) contempla: “Estudos de Casos Histórico Organizacionais” relacionados à análise de instituições, “Estudos de Casos observacionais”, que geralmente utilizam a observação participante para analisar um grupo dentro de uma organização e, por fim, a “O Estudo de Caso denominado História de Vida”, que utiliza geralmente de entrevistas semiestruturadas para investigar uma parcela menor de sujeitos/as que compõe um determinado grupo, pertencente a uma organização. Existe ainda, a possibilidade de desenvolver-se um Estudo Comparativo de Casos, a partir de uma análise por diferentes enfoques.

Essa pesquisa configura-se então como um estudo comparativo de casos de história de vida. O recorte, conforme já assinalado, foi o Instituto Federal Catarinense, mais especificamente, os *campi* Abelardo Luz e Santa Rosa do Sul. Dentro desse recorte, foi realizado outro, no qual foram investigados/as sujeitos/as que vivem/viveram na ME durante a sua formação profissional no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao EM. Por fim, mais um recorte foi realizado,

angariando um grupo menor, de 9 sujeitos que efetivamente produziram os relatos de história de vida. Foram 2 estudantes e 2 egressos de Abelardo Luz e 3 estudantes e 2 egressos de Santa Rosa do Sul. Sendo assim, a pesquisa também terá caráter comparativo, tanto do ponto de vista histórico, quanto dos aspectos estruturais, geográficos e culturais, considerando as diferenças entre as regiões em que os *campi* se localizam.

A escolha do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao EM deu-se porque este curso historicamente é ofertado em turno integral e, que envolve uma estrutura de formação profissional com material vivo, no caso os animais e, conseqüentemente, apresentam a moradia estudantil como parte essencial do curso.

3.2.3. Metodologia da História Oral

Como já citado anteriormente, a presente pesquisa se enquadra em um Estudo Comparativo de Casos de História de Vida, cujos dados foram produzidos, em parte, por entrevistas estruturadas, resultando em narrativas. Novamente destaco a triangulação, agora de instrumentos de produção de dados, entre questionário, entrevista e narrativa. A entrevista semiestruturada envolve um conjunto de questões preliminares que, no entanto, não se esgota em si. O questionário base, produzido considerando-se as hipóteses/pressupostos e os referenciais teóricos da pesquisa poderá ser alterado ao longo do processo. As questões são geralmente abertas, potencializando a articulação das concepções dos/as sujeitos/as de pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987)

No caso desta pesquisa, foi preparado um questionário para orientar a produção de dados (APÊNDICE A) nas entrevistas presenciais. Essas, por sua vez, enquadram-se em uma metodologia denominada História Oral. Essa metodologia produz documentos que contam uma história, mantendo o compromisso com a interpretação dos fatos no contexto em que eles ocorrem. Não se pode, no entanto, considerar que a história oral é um método de pesquisar sobre o passado. Busca, sim, compreender o presente por meio do caminho entre os dois. Não busca a verdade absoluta, mas sim, versões para os fatos que se deseja estudar.

Três são os elementos essenciais dessa metodologia: o/a entrevistador/a

ou pesquisador/a, o/a entrevistado/a ou sujeito/a de pesquisa e o equipamento de gravação. Da mesma forma, três etapas possuem destaque: a gravação, que é a produção dos dados; a construção do documento escrito, que envolve a transcrição; as revisões de conteúdo e uma análise prévia; e, por fim, a análise do conteúdo e do discurso propriamente dita, que estará articulada com as hipóteses/pressupostos da pesquisa e seus referenciais teóricos e seu contexto social, histórico e político. Antes da gravação, ocorre um planejamento, o qual envolve: a elaboração do projeto, a definição dos/as sujeitos/as de pesquisa e a estruturação da entrevista. Vale ressaltar que por tratar-se de uma metodologia para pesquisas de abordagem qualitativa, o roteiro de entrevista não é estanque, podendo ser modificado durante o processo, o que está em convergência, também, com o caráter maleável da pesquisa qualitativa, conforme visto anteriormente. (MEIHY, 1998)

Quando trata especificamente da história oral de vida, o autor destaca que as subjetividades nos resultados se acentuam. Neste caso, poderão ser produzidas diferentes versões sobre um mesmo fato e todas elas precisam ser consideradas. As entrevistas devem, então, apresentar perguntas abertas, que possibilitem ao/à sujeito/a de pesquisa, no momento de respondê-las, uma maior reflexão e, conseqüentemente, uma melhor exploração das suas subjetividades. Dessa forma, questões sobre sentimentos, expectativas e frustrações devem ser incluídas na entrevista.

Destaco que algumas dificuldades foram encontradas, impedindo a produção de todos os dados por meio da metodologia da história oral. Parte da pesquisa foi realizada em meio à pandemia da Covid-19, que impossibilitou a realização das entrevistas narrativas, que precisam acontecer presencialmente, na forma dialogada. O Decreto nº 515 de 17 de Março de 2020 declarou situação de emergência no Estado de Santa Catarina e tratou sobre a obrigatoriedade do isolamento social, inicialmente por um período de 7 dias e em seguida com prorrogação, persistindo até a data da escrita desta dissertação.

Sendo assim, as primeiras entrevistas, envolvendo estudantes e egressos/as de Santa Rosa do Sul, foram realizadas no final do ano letivo de 2019, de forma presencial, utilizando a gravação de áudio e posterior transcrição e análise, contemplando os elementos essenciais da metodologia da história oral.

Após um momento inicial de apresentação, assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e dos Termos de Anuência, utilizei de perguntas geradoras, como por exemplo, quando pedi para o/a participante "Relate brevemente sua rotina na moradia estudantil durante a semana (e aos finais de semana)". Embora tenha utilizado essa forma de abordagem, por se tratar de sujeitos/as jovens, as respostas obtidas foram, em sua maioria, objetivas.

Quanto às entrevistas em Abelardo Luz, ocorreram de forma remota, como citado anteriormente, devido à pandemia do COVID-19 e ao Decreto nº 515 de 17 de Março de 2020, exigindo a adaptação do método e do instrumento de pesquisa. Isso porque os/as sujeitos/as não possuem computadores, apenas celulares com acesso à internet por meio de dados móveis, sendo utilizado como ferramenta o aplicativo *whatsapp*. Neste caso, não foram utilizadas questões geradoras, pelas características do recurso, o que produziu respostas ainda mais objetivas.

3.3. Instrumento de Análise de Dados

Na análise dos dados, também houve triangulação: nesse caso, entre a análise de conteúdo e análise do discurso, ou análise de narrativas.

A análise de conteúdo é conceituada por Bardin (1978, p. 42, *apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 160) como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Segundo o autor, esse método de análise de dados é dividido em três etapas, cada um com objetivos específicos. A primeira, designada como pré-análise, é a simples organização dos dados produzidos a partir dos instrumentos escolhidos. A segunda é a descrição analítica, articulada pelas/os hipóteses/pressupostos levantadas/os antes da execução da pesquisa e apoiada pelos seus referenciais teóricos. Por fim, na fase de interpretação referencial, os dados são trabalhados e interpretados.

A análise do discurso é uma forma de análise de conteúdo. No entanto, na primeira, a interpretação dos dados é exclusivamente qualitativa; enquanto a segunda permite também interpretações quantitativas. Além disso, a interpretação

diz respeito ao sentido das palavras em seu contexto de produção e não apenas na conceituação das mesmas, buscando reconhecer o silêncio por trás delas. Segundo Orlandi (1987, *apud* GERHARDT; SOUZA, 2009), essa análise é realizada em 4 etapas, sendo a primeira o estudo das palavras; a segunda a interpretação sobre a forma como as frases são produzidas; a terceira busca os aspectos históricos, sociais e ideológicos intrínsecos; e por fim, os sentidos para aquele/a sujeito/a específico.

Destaco aqui a importância da triangulação entre os dois métodos de análise, considerando que a análise de conteúdo é limitada a uma interpretação mais superficial dos dados, baseando-se nas/os hipóteses/pressupostos e nos referenciais teóricos, enquanto a análise do discurso permite o aprofundamento da reflexão, incluindo os elementos mais subjetivos dos/as sujeitos/as de pesquisa no processo.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Buscando compreender os limites e as potencialidades da Moradia Estudantil enquanto espaço de formação integral dos/as sujeitos/as, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa com triangulação dos tipos de pesquisa e dos métodos de análise de dados. Para Flick (2009), ao se tratar de uma pesquisa qualitativa, é importante reconhecer que não existe um único método, mas faz-se necessária a articulação entre diferentes métodos, surgindo a ideia da triangulação. Permite superar as limitações do uso de um único método, alcançando uma visão mais ampla e aprofundada da realidade. Sendo assim, em um primeiro momento da pesquisa, como estratégia para a descrição e a caracterização da instituição, foi realizado um levantamento bibliográfico e a análise documental, centrados na história da instituição e dos respectivos *campi*, além do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, nos quais são apresentadas as concepções e os fundamentos pedagógicos e também suas políticas de permanência.

Com o objetivo de realizar um estudo comparativo, foram realizadas 9 entrevistas semiestruturadas, conduzidas por um questionário (APÊNDICE A), sendo 5 com estudantes e 4 com egressos, do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense. Conforme tratado por Triviños (1987), o questionário base foi produzido considerando as hipóteses/pressupostos e os referenciais teóricos dessa pesquisa, sendo que as questões abertas buscaram a maior articulação das concepções dos/as sujeitos/as. Os/as 9 entrevistados/as vivem ou viveram na ME durante sua formação, sendo 5 deles no campus Santa Rosa do Sul e 4 no campus Avançado Abelardo Luz. A idade dos/as participantes varia de 17 até 29 anos, sendo 5 do gênero feminino e 4 do gênero masculino³.

Parte da produção de dados deu-se por meio de entrevistas narrativas, por meio das quais, foram construídas narrativas, de acordo com a metodologia da história oral. Essa metodologia, segundo Meihy (1998), consiste em uma forma de produzir documentos para contar uma história. A história oral, no entanto, não é um método para pesquisar sobre o passado, mas sim, compreender o presente

³ O objetivo da pesquisa era dar voz aos/às estudantes e egressos/as, por este motivo as entrevistas se restringiram a um recorte deste grupo, não envolvendo neste momento a gestão. Posteriormente, por meio do Produto Educacional será aberta a reflexão junto à gestão.

por meio do caminho entre os dois. Não chega a uma única verdade, mas a versões para os acontecimentos que se deseja compreender. Para o autor, as questões abertas possibilitam ao/à sujeito/a de pesquisa, uma maior reflexão e, conseqüentemente, uma melhor exploração das suas subjetividades.

Tomando a pesquisa educacional como uma pesquisa social, sua prática e resultados estão relacionados a um determinado contexto. Sendo assim, a pesquisa qualitativa leva em consideração esses aspectos, tendo como uma de suas principais características, a flexibilidade. Como tratado por Triviños (1987, p. 141).

A flexibilidade para conduzir o processo da pesquisa deve ser um requisito essencial da mentalidade do investigador. Isto não significa ausência de informação ampla sobre o assunto que estuda; pelo contrário, este conhecimento aprofundado do fenômeno, precisamente, lhe permitirá ampla visão do tópico e movimentação intelectual adequada das circunstâncias que se apresentam.

As reflexões acerca da flexibilidade na pesquisa qualitativa foram essenciais para a conclusão deste trabalho, pois algumas dificuldades foram encontradas, sendo a principal delas a demora da avaliação e aprovação do projeto junto à comissão de ética, que só foi concluída no final do ano letivo de 2019. Logo no retorno do ano letivo de 2020, fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19, que tornou ainda mais difícil recrutar os/as sujeitos/as para a realização da pesquisa. A proposta inicial envolvia a realização de 12 entrevistas e a inclusão de sujeitos/as de pesquisa do *campus* Camboriú.

Todas as entrevistas envolvendo estudantes e egressos/as de Santa Rosa do Sul foram realizadas presencialmente, utilizando o questionário semiestruturado, a gravação do áudio, a transcrição e a análise prévia do que foi produzido, o que vai ao encontro da metodologia da história oral. Como tratado no capítulo 3, em Abelardo Luz foram feitas por meio da adaptação do questionário, de forma remota, utilizando o *whatsapp*. Algumas respostas foram escritas pelos/as sujeitos/as, enquanto outros/as optaram pela gravação de áudios. Os dados produzidos foram reunidos para essa análise.

Devido ao perfil dos/as sujeitos/as de pesquisa, jovens entre 16 e 29 anos, não obtive respostas aprofundadas sobre o tema. Invariavelmente, foram bastante objetivos/as e deixaram de responder algumas perguntas, mesmo com os meus estímulos, enquanto entrevistadora. Além disso, é inquestionável a diferença na

qualidade dos dados produzidos presencialmente, visto que ao interagir com o/a sujeito/a de pesquisa, além de trazer segurança e desenvolver uma relação de confiança com o/a entrevistado/a, consegui provocá-los/as, obtendo mais profundidade nas narrativas. Ao final de todas as entrevistas, também foi possível destinar um tempo para que pudessem acrescentar comentários e sugestões, mas nem todos/as participaram. Embora tenha criado um questionário com questões abertas, com o objetivo de deixá-los/as livres para expor suas experiências, obtive na maioria dos casos, respostas curtas e objetivas.

Na análise dos dados, também houve triangulação: nesse caso, entre a análise de conteúdo e análise do discurso, ou análise de narrativas. A análise de conteúdo é dividida por Bardin (1978) em três etapas: a primeira será a pré análise, que é a organização dos dados produzidos; a segunda é a descrição analítica, que deve oferecer articulações com as/os hipóteses/pressupostos levantadas/os e com os referenciais teóricos. Por fim, na fase de interpretação referencial, os dados serão trabalhados e interpretados. A análise do discurso, por sua vez, oferecerá uma visão mais aprofundada, ao articular o contexto e as subjetividades.

A seguir, apresento as categorias de perguntas e de respostas, bem como as articulações com a fundamentação teórica desta pesquisa. Nas transcrições dos relatos, os/as entrevistados/as são identificados pelas iniciais, preservando seu direito à privacidade e garantindo os elementos éticos da pesquisa.

4.1. Tema a ser investigado: Separação familiar e adaptação inicial

O objetivo dessa categoria de questões está voltado à compreensão dos processos de separação familiar, além da mudança de rotina e das novas experiências vividas a partir do ingresso na instituição e na ME.

A entrevista iniciou com a minha apresentação, bem como com a explicação sobre os objetivos da pesquisa e como seria nossa conversa. Deixei claro sobre a preservação da identidade dos/as participantes, expliquei que poderiam interromper, pular questões, ou encerrar a entrevista a qualquer momento. Os/as participantes maiores de 18 anos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE), que também foi assinado por um/a dos/as responsáveis pelos/as menores de 18 anos que, por sua vez, assinaram

um Termo de Anuência, aceitando participar da pesquisa. Na sequência, cada participante se apresentou e foram feitos os questionamentos acerca dos momentos anteriores ao ingresso na instituição e também sobre os primeiros dias na ME. As tabelas a seguir apresentam um resumo das respostas da primeira parte do questionário.

Tabela 2- Motivo da Escolha do Curso e Sentimentos ao ser aprovado/a

Motivo da escolha do curso
Motivação de Familiares e Amigos
Interesse pelo trabalho na área
Ensino Médio e Técnico juntos
Ensino Médio de qualidade
Ensino Gratuito
Melhores oportunidades de emprego
Sentimentos ao ser aprovado/a
Felicidade, comemoração da família toda, orgulho
Receio do pai quanto à mudança do filho

Nem todos/as os/as sujeitos/as de pesquisa responderam às perguntas. Era o início da entrevista e consegui perceber a timidez e a insegurança, que foi superada aos poucos, ao longo da pesquisa. Quanto aos resultados, a principal motivação foi a influência da família e/ou amigos/as. Como no exemplo a seguir:

O que me levou a escolher esse curso foi basicamente a família, principalmente porque temos familiares nessa mesma formação e na área de agropecuária. Conversei com alguns estudantes que estudaram e estudam lá e gostei. Minha família recebeu muito bem meu ingresso lá, porque consideram muito importante ingressar em um Instituto Federal. Até hoje eles contam para todo mundo com bastante orgulho. (MBF - Santa Rosa do Sul)

Outros pontos destacados foram o interesse pela área e a possibilidade de cursar simultaneamente o EM e o curso técnico.

O que me levou a escolher esse curso é devido ao meu interesse pelo meio rural, eu achava que o curso técnico em agropecuária me possibilitaria a aquisição de conhecimentos para aplicação na lavoura. Também pela possibilidade de fazer o técnico e o ensino médio junto. Quando eu vi que passei, fiquei muito feliz. Meu pai ficou triste porque ficou com medo de eu ir estudar fora e não voltar mais para trabalhar em casa. Meus irmãos me apoiaram bastante. (GSO - Santa Rosa do Sul)

É importante destacar que estamos falando de uma escolha feita, na maioria dos casos, aos 14 ou 15 anos, quando os/as adolescentes vivem um momento de incertezas, ao mesmo tempo em que querem conquistar sua autonomia e estão construindo suas identidades juvenis. Nesse sentido, a escola e a família influenciam tanto no processo de definição dos horizontes, como, por exemplo, oferecendo as condições para que o/a jovem possa trilhar esse caminho. (MESQUITA; LELIS, 2015)

A influência da escola fica clara em vários momentos, quando tratam da escolha da instituição, atribuindo a ela a possibilidade de alcançar seus objetivos, simultaneamente de formação escolar e de formação para o mundo do trabalho. Além disso, o fato de se tratar de um ensino público, gratuito e de qualidade também é apontado como critério de escolha. O papel da família, por sua vez, aparece também em vários pontos, tanto na escolha propriamente dita, como na garantia de condições para que o/a sujeito/a se mantenha na instituição.

Nessa linha, Pereira e Stengel (2015) relacionam as experiências novas como características de um projeto de vida, constituindo um dos elementos centrais na construção da individualidade. Cada sujeito/a apresenta uma expectativa de futuro específica e o/a jovem é cobrado/a com relação a suas escolhas, sendo instigado/a à encontrar um caminho para alcançar seus objetivos, seja em casa, seja na escola.

Tabela 3 - Sentimentos envolvidos na separação familiar e na interação inicial com os/as colegas

Sentimentos
Saudades dos familiares.
Dificuldade na convivência com estranhos.
Dificuldade de adaptação com a nova rotina

Ficou com medo do trote
Como lidou com isso
Apoio dos/as colegas de quarto
Ajuda de uma estagiária de pedagogia foi essencial na integração entre os estudantes da moradia

A experiência de sair de casa, que muitas vezes só acontece após a conclusão do EM, neste caso é antecipada. Muitas mudanças são somadas, incluindo, passagem do ensino fundamental para o EM, do ensino em um único turno para o turno integral, da educação básica para a sua articulação com a formação profissional, o afastamento dos/as amigos/as, a necessidade de se cuidar sozinho/a, a nova rotina, entre outras. Embora uma das principais fontes de insegurança seja a separação da família é importante destacar o papel desse processo na formação dos/as sujeitos/as. Considerando que um dos objetivos do EM, segundo a LDB, Lei nº 9394/96, é o desenvolvimento da autonomia e, recorrendo à Nosella (2011) que trata sobre o princípio pedagógico deste nível de ensino, como a retomada do

[...] tema da indefinição natural e heurística dos adolescentes que estão em busca de autonomia, identidade pessoal e inserção social. Ajudá-los a descobrir, aos poucos, por meio de repetidos ensaios, sua identidade profunda é tarefa da formação escolar média, oferecendo uma formação *omnilateral*. (NOSELLA, 2011, p. 1061)

Sendo assim, embora se trate da formação em um curso técnico, que muitas vezes é reduzido à preparação para o mercado de trabalho, outras dimensões da formação humana podem (e devem) ser alcançadas (SANTOS, 2012). Destaco a autonomia nesse tópico, mas outros conceitos base da Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da emancipação humana serão abordadas na sequência.

Blanc (2009) destaca o papel das diferentes situações às quais o/a jovem é submetido na (re)construção das juventudes e dos elementos que constituem sua identidade pessoal e social. Coloca também que a mudança para a moradia estudantil é uma dessas situações, pois a necessidade de tomar uma atitude mais autônoma, assumir determinadas responsabilidades e cuidar de si possibilita não apenas uma mudança/reconfiguração/ressignificação de identidade, mas uma ressignificação da sua juventude.

A saudade da família se soma com outras tantas mudanças, sendo destacado pelos/as sujeitos/as a interação com os/as colegas.

Minha adaptação inicial foi muito complicada, pois era fora dos meus costumes. Tive que aprender a conviver com diversas pessoas com opiniões e costumes diferentes. Aprender a dividir e respeitar a opinião de cada um, a trabalhar em conjunto. (TRG - Abelardo Luz)

A maioria dos/as entrevistados/as relatou alguma dificuldade na interação inicial com os colegas da moradia, mas todos/as indicaram que com o tempo conseguiram se integrar e fazer amizades.

No meu primeiro dia na moradia estudantil eu fiquei com bastante medo, principalmente na hora de dormir, por estar dividindo o espaço com outras 9 pessoas que eu não conhecia. Mesmo tendo conversado um pouco, cada um ter se apresentado, eu cheguei a chorar. Lembro que nos primeiros dias eu mantive muito contato com meus familiares, pois senti muitas saudades. (MBF - Santa Rosa do Sul)

Nunca fui muito apegado à minha família, mas quando eu vi minha família indo embora, sabendo que eu ia ficar lá com 5 pessoas que eu não conhecia, fiquei com medo. Fiquei com medo se teria algum trote também. Em questão de um mês já estava bem integrado aos colegas da moradia. (GSO - Santa Rosa do Sul)

Com relação ao medo do trote, é importante refletir sobre as relações na ME, baseando-se na obra de Foucault (1999). O autor expõe que as relações hierárquicas se estabelecem em diferentes contextos, inclusive entre os/as estudantes. Nesse sentido, o autor expõe a reprodução dos comportamentos opressores, pelos/as (antigos/as) oprimidos/as.

Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o 'privilegio' adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas — efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. (Foucault, 1999, p. 30)

O/a “veterano/a”, em busca de sua posição no sistema hierárquico da escola, reproduz as violências, outrora por ele/a sofridas. Sendo assim, é essencial assumirmos um olhar crítico sobre essa prática, pois o trote é uma forma de violência e de poder sobre o corpo do/a outro/a.

Em contrapartida, as relações com os/as colegas também foram destacadas positivamente, conforme aparece no relato das egressas:

Meu grupo de colegas também demorou para se adaptar e nós nos apoiamos muito durante esse período de adaptação. (BMB - Santa Rosa do Sul)

Só na primeira semana que foi ruim, porque não conhecia ninguém, então estava meio difícil, mas depois fui fazendo amizades e a adaptação no campus foi rápida. (CFSS - Abelardo Luz)

Os relatos vão ao encontro de Blanc (2009, p. 5), ao destacar que “através de grupos de sociabilidade, esses/as estudantes têm a possibilidade de reconstruir ou ressignificar a si mesmos/as, ao mesmo tempo em que tem a sua individualidade e autonomia socialmente legitimada de forma progressiva”.

Outra figura destacada neste processo, na experiência de Abelardo Luz, foi a estagiária de pedagogia, que acompanhava os/as estudantes após às aulas, entre 17 e 21 horas.

No primeiro momento, tive dificuldade para me adaptar, pois tinha dificuldade de fazer amizades. No alojamento foi mais tranquilo porque tinha a Marta que nos orientava e nos ajudava no que era preciso. (FR - Abelardo Luz)

Geralmente, quando falamos em estagiário/a de pedagogia, nossa primeira imagem é a do/a auxiliar de classe da educação infantil, ou do ensino fundamental. No entanto, a Resolução MEC/CP nº 01/2006, estabelece nas diretrizes para o Curso de Pedagogia, como atribuições do profissional:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; [...]; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p. 2)

Sendo assim, a ME é entendida nessa pesquisa, como um espaço que pode configurar-se também como um espaço de formação para os/as profissionais da educação, seja como estagiários/as de pedagogia ou outros cursos de licenciatura, desde que haja por parte da gestão incentivo para a participação destes sujeitos em ações na ME. Desse modo, além de potencializar a formação dos/as futuros/as professores/as, pedagogos/as, técnicos/as em assuntos educacionais, coordenadores/as escolares, a presença dos estagiários/as na ME contribui na adaptação dos/as sujeitos/as a essa nova realidade, possibilitando ainda, o planejamento e o acompanhamento de atividades educativas, esportivas, culturais, entre outras dimensões que contemplam a formação integral dos/as estudantes da Educação Profissional e Tecnológica.

4.1.1. As expectativas, a realidade e sugestões

Ao serem questionados/as sobre o que esperavam encontrar na instituição e no curso e se a realidade correspondeu às expectativas, alguns pontos foram

elencados como problemáticos. A categoria “sugestões” corresponde à última pergunta realizada, no entanto, relaciona-se diretamente com este tópico e, por isso, foi articulada a ele.

Tabela 4 - Relato da realidade em contraponto às expectativas acerca da Instituição e do Curso e sugestões de melhorias

Expectativas	Realidade	Sugestões
Esperava mais prática, com a parte técnica mais “forte”.	Encontrou falta de prática, embora destaquem a excelente teoria.	Mais prática no curso, podendo ser feita na moradia. Ensino Técnico “mais forte” e mais incentivo à participação em projetos.
Esperava uma estrutura melhor	Encontrou problemas estruturais	Separação dos alojamentos e melhoria estrutural (Em Abelardo Luz)
Esperava um melhor tratamento dos professores para com os estudantes	Professores nem sempre tem paciência para atender às dificuldades dos estudantes.	Mais atividades voltadas à conscientização com relação à questões como <i>bullying</i> .

Com relação às expectativas, a maioria apontou questões mais gerais do curso ou do campus. Um ponto que apareceu em diversas entrevistas foi a quantidade reduzida de prática, sendo relacionado com um ensino técnico “mais fraco” e um EM “mais forte”, como aparece nos relatos:

Nosso ensino médio era mais forte e o ensino técnico mais fraco. Vejo isso pela parte prática, que era muito pouca. A parte teórica era muito bom, mas era bem difícil de assimilar sem ter a parte prática junto. (BGC - Santa Rosa do Sul)

Vejo que em relação a outros campi, vejo que temos poucas práticas. No primeiro ano temos uma disciplina que dividia os alunos em setores orientados por um técnico ou um servidor terceirizado. Não temos no currículo disciplinas específicas práticas. O professor estabelece quando vai ter alguma prática. Geralmente temos algumas aulas teóricas e depois alguma prática. (MFB - Santa Rosa do Sul)

Esse tempo da moradia estudantil poderia ser utilizado para a prática. Tem pouca prática, além de ter pouca, muitos colegas não têm interesse na parte técnica, então não participam. Então o tempo das 17 até 20 h poderia ser utilizado para essa parte prática, que não acontece durante o tempo da aula. Todos os estudantes acabam reclamando da falta de prática. (GSO - Santa Rosa do Sul)

Embora considere muito relevante os apontamentos dos/estudantes acerca da ausência ou deficiência de prática no curso, cabe a mim como professora e pesquisadora refletir sobre os significados escondidos nessas falas. A supervalorização da prática encontra subsídio nos discursos hegemônicos, que se apropriam de uma “pseudoconcreticidade”, conceito trabalhado por Kosik (2002). O autor apresenta em sua obra a visão do senso comum sobre a forma como o ser humano interage com a natureza, que se reduz a sua capacidade de observar um fenômeno e assim conhecê-lo ao ponto de poder agir sobre ele. Ao apropriar-se do materialismo histórico dialético de Marx, Kosik (2002) apresenta a realidade como um conjunto essência-representação, ou seja, problematiza, não o ato de criar representações da realidade, mas sim sua dissociação do conceito.

Neste sentido, o autor nos permite uma reflexão sobre *práxis* utilitária e *práxis* transformadora. O que é “vendido” pela mídia e fetichizado pela população e o que é, de fato, *práxis* - aqui entendida como um constante exercício de reflexão-ação. Sendo assim, na perspectiva de uma formação integral para os/as sujeitos/as, compreendo que para além de incluir teoria e prática no currículo, a escola, os/as professores e os/as estudantes, precisam entendê-las enquanto unidade. Muito se discute sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, mas nós realmente compreendemos o que isso significa ou nossa visão segue a “pseudoconcreticidade” de Kosik? Uma preocupação que tenho, enquanto educadora, refere-se à dissociação da teoria, no caso de utilizar o espaço/tempo da ME para a prática. Como será realizada essa prática? Quem supervisionará? Como manter a unidade teoria-prática?

Destaco que a construção do novo Projeto Pedagógico de Curso em todos os cursos do IFC, em andamento atualmente, envolveu a reflexão sobre a prática e incluiu unidades curriculares específicas para a realização da mesma. Ainda, enquanto servidora do campus Avançado Abelardo Luz, participando de algumas dessas discussões, compartilho a preocupação dos docentes com relação à questão estrutural, também elencada pelos/as estudantes. Infelizmente essa questão certamente limitará a atuação dos/as professores/as neste sentido.

Com relação à estrutura da ME em Abelardo Luz, posso afirmar que algumas questões já foram resolvidas (após a formatura de dois dos entrevistados), como o caso da separação entre maiores e menores de 18 anos.

Atualmente os/as estudantes são separados por idade e gênero, mas os todos os quartos ficam lado a lado, assim como os banheiros.

Por fim, destaco a fala de um dos egressos, sobre a necessidade de contar com apoio psicológico no campus.

As coisas que eu mudaria no curso seria ter mais visitas técnicas e mais aula práticas. Na moradia, separaria os alojamentos para menores e maiores (de 18 anos) com quartos menores, com quatro camas, um banheiro individual e mais privacidade. No campus seria importante ter uma psicóloga para alguns alunos terem ajuda psicológica. (FR - Abelardo Luz)

Devido ao *status* de campus avançado, Abelardo Luz dispõe de 20 vagas docentes e 13 vagas para técnicos administrativos em educação (TAE). No entanto, contamos hoje com apenas 6 TAEs. Destaco que a instituição disponibilizou os códigos de vagas, mas não foram ocupados.

4.2. Tema a ser investigado: Atividades curriculares e extracurriculares

O objetivo desta categoria foi conhecer a rotina dos/as alunos/as ou egressos/as no período em que estão (estiveram) vivendo na ME e suas concepções sobre as contribuições dessas experiências para a formação dos/as sujeitos/as. Após analisar o processo inicial de contato com essa nova experiência busquei conhecer e compreender de fato, por meio das concepções dos/as estudantes, o papel da ME na sua formação.

4.2.1. A rotina, a orientação e o controle

Tabela 5 - Relato sobre a rotina durante a semana e aos finais de semana na moradia estudantil

Durante a semana	Final de semana
Horário após as aulas é livre: estudos, arrumar o quarto, ver filmes e séries, jogar bola, etc e desligar as luzes 22h. Não era nada obrigatório, só tinha “fiscalização” do horário de dormir e da manutenção dos quartos.	Não ficava fim de semana
No primeiro ano fazia parte de um projeto, então dedicava o tempo a este. (Orientado por um professor) Também jogava bola uma vez por	No primeiro ano realizava atividades de jardinagem, horta e no viveiro de mudas.

semana (acompanhado de um servidor)	
Participou do Coral por dois anos.	Segundo e terceiro ano: não foi mais disponibilizada a moradia aos finais de semana.

A partir dos relatos sobre a rotina dos/as estudantes antes e depois das aulas, fica claro que existe um controle com relação aos horários, mas não existe uma supervisão das atividades extracurriculares, ficando o/a sujeito/a encarregado de organizar seu tempo e espaço. Neste ponto, recorro às reflexões de Foucault (1999) acerca do controle dos horários, reconhecendo sua relação direta com a necessidade de garantir a produtividade por meio da disciplina. Além disso, existindo um padrão de comportamento, torna-se mais fácil observar os desvios de conduta e, conseqüentemente, aplicar punições. Observo, por meio desta reflexão e, recorrendo também a Bauman (2010), que a escola continua apresentando a finalidade de produzir um modelo ideal de sujeito/a, embora com a falsa imagem de inclusiva, a instituição ainda busca a reprodução de padrões socialmente aceitos e desejáveis.

Um dos meus pressupostos era que os/as sujeitos/as que vivem nesse espaço ficavam encarregados/as de atividades de cuidado com os animais ou outras atividades relacionadas à área profissional. Mesmo em Santa Rosa do Sul, que apresenta estrutura de escola-fazenda, como tratado por Espit (2014), apenas os/as monitores/as ficam responsáveis pelos setores ou no caso de bolsistas de projetos de ensino, pesquisa e extensão, que se concentram no contexto do seu projeto. Os/as entrevistados/as relataram que podem “ajudar” os/as monitores/as, mas que a participação é livre.

Os/as estudantes e egressos/as de Abelardo Luz relataram mais atividades supervisionadas, como é o caso do coral e das atividades de horta e jardinagem, no entanto, as atividades já não acontecem mais. Sendo assim, atualmente a rotina é muito próxima do que acontece em Santa Rosa do Sul, incluindo a responsabilidade pela limpeza e manutenção dos espaços específicos da ME.

Marcelino (2013) apresentou em sua dissertação de mestrado uma discussão justamente sobre o tempo livre no espaço da ME, chamada pela autora

de internato. Destaca, em seu trabalho, que o ócio é um direito humano, apesar de não se estender a toda a população. Os/as jovens, no contexto da ME, ao disporem de tempo livre, podem e devem investi-lo em atividades de lazer, dividido em lazer ativo e lazer passivo, além de atividades culturais, científicas, políticas como grêmios e cooperativas...

A grande diferença entre lazer ativo e lazer passivo, apesar de ambos proporcionarem satisfação, é que o lazer ativo enumera uma série de gratificações para os indivíduos, desde relacionamentos até saúde física; mas em atividades de lazer passivo não há gasto de energia e sua única fonte de prazer é o relaxamento. (MARCELINO, 2013)

Enquanto atuei como plantonista na ME, em Abelardo Luz, observei o grande investimento do tempo livre no uso do celular, para jogos, vídeos e outras formas de entretenimento. Embora considere importantes esses momentos de relaxamento e, até de isolamento, acredito na importância de planejar e acompanhar as atividades desenvolvidos no tempo livre dos/as jovens, para oportunizar novos momentos formativos. Por exemplo, atividades esportivas, dança, atividades artísticas, cinema, grupos de debates, clube do livro, ou momentos de formação sobre temas atuais, como uma estudante citou, o *bullying*.

4.2.2. A formação humana e a formação profissional

Tabela 6 - Concepções dos/as sujeitos/as acerca de sua formação humana e profissional

Formação humana e profissional
Aprendeu a lidar com pessoas diferentes
Aprendeu a valorizar o trabalho manual
Amadureceu
Tornou-se mais organizado/a
Tornou-se mais responsável
Ampliou sua visão da realidade
Melhorou sua capacidade de expressar opiniões
Tornou-se mais paciente e tolerante

Sugestões
O tempo poderia ser utilizado para prática
Poderia ter mais incentivo para a participação em projetos

Uma das minhas expectativas com relação aos resultados dessa pesquisa e da aplicação do produto educacional é que seja possível traçar ações que possam ampliar o potencial formativo, na perspectiva *omnilateral*, propiciando aos/às jovens o pleno exercício da cidadania, ressignificando o espaço da moradia estudantil para além de seu papel no programa de assistência estudantil. Sendo assim, para buscar nos relatos elementos para a reflexão sobre a formação para a cidadania, é essencial compreender do que se trata, qual sua finalidade e os desafios para sua apropriação.

Para Santos (2007, p. 1) “a cidadania, sem dúvida, se aprende.” Ao refletir sobre a democracia, explicitando as dificuldades para alcançá-la e mantê-la, aponta a suscetibilidade do Estado ao poder econômico e, conseqüentemente, a valorização do consumo, em conflito com a garantia dos direitos, tomados por ele como elementos centrais da cidadania. Em outras palavras, o autor nos questiona sobre a possibilidade de exercer a cidadania, em um contexto no qual os direitos sociais são esquecidos. É possível ser um/a cidadão/a sem deter direitos políticos?

A economia exerce influência no Estado, inclusive na educação, como tratado por Bauman (2010) e Foucault (1999), quando expõe a escola como reprodutora social, ensinando a obedecer, manipulando corpos e mentes para a criação dos/as trabalhadores/as desejáveis, formando sujeitos/as para ocupar a sua função na sociedade, sem questioná-la. Essa escola pode formar cidadãos/ãs?

Se a cidadania se aprende, a escola pode e deve ser um dos espaços para “ensiná-la” e os Cursos Técnicos Integrados ao EM buscam, por meio da sua proposta de formação integral, na perspectiva da compreensão da totalidade, superar a fragmentação que impede que o ser humano exerça a sua cidadania de forma plena (CIAVATTA, 2014a). Sendo assim, embora tenha realizado

separadamente perguntas quanto à formação humana e quanto à formação profissional, meu trabalho teórico não separou essas categorias, portanto foram discutidas também de forma articulada.

Entre as experiências vividas na ME mencionadas pelos/as jovens, nenhuma delas foi direcionada para uma formação mais instrumental para o trabalho. O que foi evidenciado foram as características como: responsabilidade, organização, respeito e tolerância às diferenças. Os/as sujeitos/as relacionaram as características simultaneamente à formação humana e à formação profissional. Como pode ser observado nos relatos:

Enquanto pessoa, mudei bastante. Consegui interagir mais com as pessoas, perdi um pouco de vergonha. Minha forma de comunicação também mudou. Fiquei mais paciente, aprendi que nem tudo é no meu tempo. A moradia foi muito boa, as vivências, as amizades. O principal que me mudou foi o caráter, hoje na empresa que estou atuando me ajudou muito, principalmente com meu trabalho com o público. (FR - Abelardo Luz)

No meu ponto de vista, as atividades tanto de lazer quanto de trabalho envolvem socialização e trabalho em grupo, inclusão dos colegas, de todo modo auxiliam na formação do profissional. Abre a cabeça para muita coisa. Como técnico, o convívio com pessoas diferentes, saindo da minha realidade de quem vivia com os pais, com suas teorias, com seus valores. Morei com 15 pessoas, com formações e ideias diferentes. Essa experiência me transformou demais. (BGC - Santa Rosa do Sul)

Minhas características mudaram um pouco. Depois que fui para o campus mudei, comecei a interagir mais, eu era uma pessoa mais quieta. Então nas aulas mesmo, comecei a falar mais, expressar opiniões. A moradia me ajudou com o convívio com as pessoas, fazer amizades, entender o lado de cada um e ajudar. (CFSS - Abelardo Luz)

Compreendi, por meio das respostas, que a moradia estudantil não é tomada apenas como uma “hospedagem”, preocupação apresentada por Espit (2014) em sua tese de doutorado.

Por ser esta uma instituição educativa, a modalidade de internato exige uma opção curricular que - indo além da mera intencionalidade de formação técnica e/ou intelectual dispostas nas disciplinas e conteúdos do ensino - esteja engajada em um projeto político pedagógico comprometido com a formação humana e cidadã, o qual imprimirá o rumo das práticas pedagógicas em todos os âmbitos da escola. (p. 39)

Considero que as experiências que os/as sujeitos/as vivem/viveram na moradia possibilitaram a construção de valores e alcançaram uma formação que, além do estabelecido no currículo, contemplando a formação humana e cidadã. É importante ressaltar que esse trabalho se fundamentou, no tocante as discussões sobre formação humana integral, emancipação humana e cidadania na visão

marxiana/marxista. Isso porque compreendemos que o ser humano só pode alcançar essa completude ao se reconhecer enquanto produtor e produto das suas relações sociais. Sendo assim, consideramos que essa formação emancipatória se limita pelo contexto do sistema capitalista, cabendo a nós, enquanto escola e enquanto sociedade, uma postura crítica, questionadora, revolucionária.

4.2.3. Os diferenciais

Tabela 7 - Diferenciais elencados pelos/as sujeitos/as de pesquisa frente aos/às estudantes que não vivem na Moradia Estudantil

Diferenciais
Foco
Comprometimento
Organização
Possibilidade de participar dos projetos
Amadurecimento
Responsabilidade
Troca de experiências
Observação: um estudante relata que sem a moradia não teria a possibilidade de fazer o curso

Conforme observei no PDI (2019, p. 75), a ME do IFC pretende, além de “promover a inclusão social por meio da equidade entre os estudantes”, “proporcionar o desenvolvimento de senso de responsabilidade nos estudantes, por meio do envolvimento no cuidado dos espaços físicos da Instituição.” Embora considere limitada a visão institucional com relação às potencialidades formativas da ME, entendo que as respostas obtidas vão ao encontro do que o IFC espera que seja o papel deste espaço, como pode ser constatado pelos relatos:

O nosso diferencial é o foco. Porque como a gente mora lá, temos regras, temos que seguir um padrão de comportamento. Por não poder fazer várias coisas, nós ficamos mais centrados nos estudos especificamente.

Os estudantes que moram fora da moradia fazem de tudo fora do período de aulas, podendo deixar a questão do estudo de lado. (MBF - Santa Rosa do Sul)

Só pela experiência de morar sozinha e que temos nossas responsabilidades nós temos que nos virar. Como profissional também, porque temos mais responsabilidades desde cedo. O fato de a gente ficar depois do horário faz com que a gente tenha mais interesse em ir visitar os setores, trabalhar um pouco, acho que atribui bastante conhecimento e afinidade com a área.

Nesse sentido, destaco o papel dessa pesquisa e da aplicação do Produto Educacional, no intuito de ampliar a visão institucional sobre as potencialidades da ME enquanto espaço formativo. Isso porque suas principais limitações quanto ao potencial educativo são de ordem estrutural e institucional, como é o caso da ausência de atividades planejadas e supervisionadas desenvolvidas no período após as aulas. A partir dessa produção, reconhecendo os limites e potencialidades da ME na perspectiva da formação integral, será possível ampliar sua função formativa.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

Sobre o trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, segue-se o disposto na portaria nº 60/2019 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que diz em seu 12º artigo que:

As orientações específicas para os formatos dos trabalhos de conclusão serão explicitadas nos documentos orientadores de cada área de avaliação, permitindo formatos inovadores, com destaque para a relevância, inovação e aplicabilidade desses trabalhos para o segmento da sociedade na qual o egresso poderá atuar.

Recorrendo ao documento orientador da nossa área de avaliação, que é o Ensino, temos que “o mestrando deve desenvolver um processo ou produto educativo e utilizá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não-formais ou informais de ensino, em formato artesanal ou em protótipo”. (CAPES, 2011, p. 24)

Outro documento da CAPES, de 2016, classifica a produção técnica da área de Ensino e indica algumas possibilidades de produtos educacionais, por exemplo: mídias educacionais; materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; livros didáticos ou paradidáticos; materiais interativos; atividades de extensão, desenvolvimento de aplicativos, entre outros.

Sendo assim, essa pesquisa inspirou a produção de um produto educacional, no caso, uma Carta Aberta (APÊNDICE B) destinada à Magnífica Reitora do IFC, a aos/às diretores/as e aos/às coordenadores/as do SISAE dos *campi* do IFC que apresentam ME. O envio foi feito por meio de Carta Registrada com aviso de recebimento, via correios, conforme comprovante (ANEXO I). A escolha da Carta Aberta como Produto Educacional baseou-se na sua função social, por possibilitar a exposição públicas de opiniões e reivindicações acerca da ME. Bazerman (2005. p 83 *apud* LEITE, 2014), caracteriza a carta como uma forma de comunicação entre dois indivíduos, apresentando uma série de funções. Nesse caso, vamos explorar o seu potencial de descrição, argumentação, propagação de ideias e opiniões e reivindicação de soluções para problemas relatados nas narrativas dos/as sujeito/as da pesquisa. A Carta Aberta envolve diálogo e interação com o/a leitor/a por meio de recursos linguísticos próprios, que buscam informar, na mesma medida em que possibilita solicitar ações por meio da

sensibilização sobre o contexto. (LEITE, 2014)

Fuzer e Gonçalves (2016) tratam do gênero textual como uma ferramenta comunicativa por meio da qual é possível expor reivindicações de interesse coletivo. As autoras apresentam um estudo acerca das definições sobre o gênero textual, na qual divide sua pesquisa em *sites*, livros didáticos e, por fim, trabalhos acadêmicos. Na primeira fonte, encontraram a configuração estrutural comum da Carta Aberta, sendo dividida em título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Destacam, no entanto, que embora se assemelhe a outros gêneros, uma particularidade importante se dá no título, que apresenta a seguinte estrutura: a expressão “Carta Aberta” seguida da indicação do/a destinatário/a, podendo ou não adiantar o assunto de que trata. Na introdução deve ser apresentado o problema, no desenvolvimento os argumentos para a reivindicação, com o objetivo de convencer o/a leitor/a. Por fim, na conclusão, é que as providências quanto ao problema são solicitadas. Em livros didáticos, a estrutura é muito semelhante, enfatizando a importância da argumentação.

Ao analisar trabalhos acadêmicos, as autoras categorizam em um quadro, as concepções quanto à configuração da Carta Aberta a partir de Inácio (2014), Leite (2014) e Paiva, Silva e Costa (2013). Apresenta então como características gerais o potencial para informar, denunciar e sugerir ações para solucionar algum problema. Apesar de ser destinada a uma pessoa, ou a um grupo de pessoas, por sua característica “aberta” pode ser lida por qualquer pessoa interessada no tema. Deve utilizar da norma culta e pode ser exposta em murais, distribuída à população na forma impressa ou, para garantir o maior alcance, disponibilizada na internet, jornais e revistas.

A Carta Aberta apresenta o intuito de, por meio da capacidade argumentativa, “defender um ponto de vista ante seu destinatário ao mesmo tempo em que tenta induzir um público maior a endossar o ponto de vista defendido (por isso a divulgação aberta, de outra maneira, seria uma simples carta argumentativa)” (BRITO; ALFATINI, 2014, p. 5). As autoras destacam ainda a necessidade do título, conforme citado anteriormente, além da despedida e da assinatura.

Sendo assim, por meio das discussões apresentadas nessa pesquisa, juntamente às narrativas produzidas pelos/as sujeitos/as, o Produto Educacional

foi produzido e divulgado, inicialmente destinado aos/às gestores/as dos *campi* que apresentam ME, bem como aos/às Coordenadores/as do Serviço Integrado de Suporte e Atendimento Educacional (SISAE), com o objetivo de informar, conscientizar e apresentar as sugestões dos/as sujeitos/as de pesquisa, no sentido de contribuir para a construção de um espaço que promova ainda mais a formação integral dos/as jovens que ali estudam e residem, alcançando os objetivos e finalidades da instituição, não apenas do ponto de vista da inclusão e da assistência social, mas sobretudo da edificação da cidadania voltada ao pleno desenvolvimento humano.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa partiu da/o hipótese/pressuposto de que a ME é um espaço privilegiado e com muita potencialidade para, em conjunto com as atividades curriculares, garantir uma formação na perspectiva integral/*omnilateral* e do questionamento “Em que medida a Moradia Estudantil contribui no projeto de Educação Integral dos/as jovens estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao EM do IFC nos *campi* Abelardo Luz e Santa Rosa do Sul?”.

Inicialmente, busquei levantar o estado da arte da produção do conhecimento teórico/empírico acerca da ME, percebendo que a maioria das produções traz a ME como uma parte da política de permanência e assistência da instituição, justificando a realização desta investigação. A partir do estudo dos referenciais teóricos sobre o EMI, compreendi que é considerado como uma alternativa que busca a superação da dualidade entre a formação intelectual e a formação profissional, contemplando a proposta de formação integral dos/as sujeitos/as.

O IFC, conforme seu PDI (2019), se compromete com a oferta de educação pública, gratuita, universal e de qualidade, buscando a formação de sujeitos/as críticos/as e autônomos/as, pautada na integração dos conceitos de Trabalho como Princípio Educativo, Formação *Omnilateral*, Politécnica e Tecnológica. Nesse sentido, considerando a articulação entre uma formação nessa perspectiva e a (re)construção das identidades juvenis, procurei compreender as mediações da escola e do trabalho nesse processo. Como resultados, o que se apresenta é a articulação entre a identidade individual e coletiva, enfatizada pelas questões de convivência e socialização e pela relação entre a definição do projeto de vida e a constituição da individualidade.

Observei que a maioria dos/as sujeitos foi influenciado e motivado por familiares e amigos/as para ingressar no curso, que além de possibilitar a conclusão do EM oferece a formação profissional, de qualidade e gratuita. Apesar da dificuldade inicial, os/as jovens demonstraram a importância dos processos de socialização com os/as colegas na adaptação com a nova experiência. Os/as participantes tinham expectativa de que o curso possibilitaria mais prática, o que é fruto de uma visão do senso comum relacionada aos cursos técnicos. Apesar de reconhecer a importância desses apontamentos, destaco que o sentido da prática

está na sua relação de reciprocidade com a teoria, conforme discutido anteriormente.

Ao averiguar as percepções de estudantes e egressos/as sobre o papel da ME enquanto espaço de formação integral dos/as sujeitos/as, observei que a rotina, com exceção da determinação de horários para acordar, se alimentar e dormir, não oferece atividades planejadas e acompanhadas voltadas à formação física, intelectual, cultural dos/as sujeitos, o que considero a principal limitação do potencial formativo da ME. No entanto, foram evidenciados, nas respostas, aspectos como o comprometimento, o foco e o amadurecimento, sendo considerado diferenciais dos/as estudantes da ME. Além disso, o contato com pessoas diferentes e a necessidade de “se virar sozinho” também constituíram-se como elementos para a formação integral dos/as sujeitos/as, visto que contribuem tanto para atuação do/a jovem enquanto cidadão/ã, como na sua inserção no mundo do trabalho.

Por fim, desenvolvi uma Carta Aberta, destinada aos/às gestores/as do IFC, apresentando os resultados dessa pesquisa e reivindicando a valorização da ME como espaço de formação dos/as sujeitos/as, como produto educacional, requisito da CAPES para a área de ensino.

Considerando o objetivo geral, de investigar os limites e as potencialidades da ME enquanto espaço de formação integral dos/as sujeitos/as, concluo que a experiência vivenciada nesse espaço integra-se à proposta de formação integral, possibilitando experiências de socialização que permitem aos/às sujeitos/as conhecer realidades distintas, compreender e aceitar as diferenças, além de desenvolver a autonomia e o senso de responsabilidade. No entanto, o excesso de tempo não supervisionado pode ser considerado uma limitação, visto que poderia ser aproveitado para o desenvolvimento de atividades esportivas, culturais, e até atividades práticas, desde que mantendo a unidade teoria-prática, essencial para a compreensão da totalidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. Q. de; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ANTUNES, L. C. MASSUCATO, N; BERNARTT, M. de L. **A Pedagogia da Alternância no contexto mundial**: educação do campo para a formação do jovem rural. Florianópolis: XANPED SUL, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1673-0.pdf. Acesso em: 25 jun 2020.

ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências Sobre Práticas Formativas em Educação Profissional: O Velho Travestido de Novo Frente ao Efetivamente Novo. Boletim Técnico do SENAC, **Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, RJ, v. 36, n. 2, p. 51-63, 2010.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Editor: Jorge Zahar, Rio de Janeiro, RJ, 112 p. 2005.

BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Zygmunt Bauman; tradução Renato Aguiar. - Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BLANC, M. V. **O desafio de vir a ser: Jovens universitários, moradias coletivas e identidades**. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 04 jul. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Nº 12.852 de 5 de agosto de 2013** – Estatuto da Juventude. Brasília, DF, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio** - Documento Base. Brasília, DF, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação; CAPES. **Documento da Área de Ensino**. 2013. Disponível em:
https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf. Acesso em 24 jun. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação; CAPES. **Portaria Nº 60**, de 20 de Março de 2019. Disponível em:
http://capes.gov.br/images/novo_portal/portarias/22032019_Portarias_59e60.pdf. Acesso em 24 jun. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. **Histórico e Expansão da Rede Federal**. Disponível em:
redefederal.mec.gov.br. Acesso em 03 mai. 2019.

BRITO, A. M.; ALTAFINI, B. A. da S. Proposta de sequência didática: A Carta Aberta. **Revista Philologus**, ano 20, Nº 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2014.

CAMILLO, E. J. **Elucubrações sobre juventude e cultura juvenil**: no singular ou no plural? In: II Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFC, 2014. Anais Eletrônicos do II Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão - II. Camboriú, SC. SIEPE, 2014.

CIAVATTA, M. **Emancipação**: A Historicidade do Conceito e a Polêmica no Processo Real da Existência Humana. Trabalho Necessário, UFF, Niterói, RJ, 2014.

CIAVATTA, M. **O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral**. Por Que Lutamos? Trabalho & Educação, Belo Horizonte, MG, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

DUARTE, E. S.; OLIVEIRA, N. A.; KOGA, A. L. **Escola Unitária e Formação Omnilateral**: Pensando a Relação Entre Trabalho e Educação. In: Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais. Curitiba, PR, 2016.

DUBAR, C. Entre crise global e crises ordinárias: a crise das identidades. Tradução: Roberta Console e Mariana Toledo. In: **Plural – Revista do programa de pós-graduação em sociologia da USP**, v. 18. n. 1. São Paulo, 2011.

ESPIT, A. C. **O Internato no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: Pensionato ou Educandário? Tese de Doutorado. UNIJUÍ, 2014.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa – 3ª Ed., 405 p. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 20ª edição, 1999.

FRAZÃO, G.A e DÁLIA, J.M.T. **Políticas Públicas e organização social no Ensino Agrícola: reflexões sobre a construção e o desenvolvimento dos CEEFAS Fluminenses**. In: Anais de evento do VIII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural.Pernambuco, 15 a 19 de novembro de 2010

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Paz e Terra, São Paulo, SP, 2002.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do Mercado**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. IN: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. p. 19-62. São Paulo: cut, 2005.

FUZER, C.; GONÇALVES, A. B. Recursos interpessoais da linguagem em carta aberta na perspectiva sistêmico-funcional. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 10, nº 17, 2016.

GADOTTI, M. **Trabalho e Educação Numa Perspectiva Emancipatória**. IN.: II fórum mundial de educação profissional e tecnológica: democratização, emancipação e sustentabilidade. Florianópolis, SC, 2012.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T (org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRESPLAN, C. L., RATTO, C. G., ROTTMANN, H. G. A arte de viver junto: juventudes e perspectivas de futuro. **Revista Diversidade e Educação**, v.4, n.7, p. 22-30, jan./jun, 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 11ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IFC, CECOM. **Institucional**. Disponível em: ifc.edu.br. Acesso em 03 mai. 2019.

IFC. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Catarinense**. Editora IFC, Blumenau, SC, 2019. Disponível em: http://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/PDI_2019-2023_VERSO_FINAL_07.06.2019_-_ps_Consuper.pdf. Acesso em: 04 jul. 2020.

IFC. **Regulamento da Moradia Estudantil**. 2019. Disponível em: <http://estudante.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/31/2019/12/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-59.2019-CONSUPER-com-anexos.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

INÁCIO, K. H. R. S. Prática pedagógica: reflexões e desafios. **Revista Querubim**, Niterói, RJ, p. 33-37, 2014.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LECCARDI, C. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005.

LEITE, A. M. de C. **Cadeias Referenciais em Textos do Gênero Carta Aberta**. UFMG, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9PENST/1/leite__ana_maria_de_carvalho__2014___tese_.pdf. Acesso em 04 jul. 2020.

MARCELINO, D. de S. C. **Tempo Livre no Internato: E agora, o que fazer?** UFRRJ, 2013. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/3435/2/2013%20-%20Daniela%20de%20Souza%20Carraro%20Marcelino.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Navegando, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>. Acesso em 30 abr. 2019.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MESQUITA, S. S. A.; LELIS, I. A. O. M. **Cenários do Ensino Médio no Brasil**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, RJ, v. 23, n. 89, p. 821-842, 2015.

MOURA, D. H. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração**. Holos, Natal, RN, Ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e Formação Integrada: Confrontos Conceituais, Projetos Políticos e Contradições Históricas da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

NOSELLA, P. Ensino Médio: Em Busca do Princípio Pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011.

NOSELLA, P., AZEVEDO, M. L. N. A Educação em Gramsci. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, 2012.

PACHECO, E. **Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. In: PACHECO, E. **Institutos Federais uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Moderna, São Paulo, SP, p. 13-32, 2011.

PAIVA, J.G.; SILVA, J.M.; COSTA, E.B.G. **As relações semânticas pela**

conexão nos textos dos alunos do curso FIC-Nova Cruz. In: Congresso de Iniciação Científica do IFRN, 2013.

PEREIRA, H. C., STEGEL, M. Projetos de vida na Pós-Modernidade: possibilidades e limites aos jovens. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n.3, p. 582-598, 2015.

QUEIROZ, C. M. et al. **Evolução do Ensino Médio no Brasil.** In.: V Simpósio internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia, MG, 2009.

RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: Ciência, Trabalho e Cultura na relação entre Educação Profissional e Educação Básica.** In: MOLL, J. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades. Editora Artimed, Porto Alegre, RS, 2010.

SANTOS, M. G. C. **A Categoria de Formação Omnilateral em Marx e o Trabalho Enquanto Princípio Educativo.** In: I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campo e Cidade em busca de Caminhos Comuns. Pelotas, RS, 2012.

SANTOS, R. R. **Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil.** In: Seminário Cultura e Política na Primeira República: Campanha Civilista na Bahia. Ilhéus, BA, 2010.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SILVA, M. R. da; PELISSARI, L. B.; STEIMBACH, A. A. **Juventude, escola e trabalho:** permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, 2013.

SILVA, T. T. da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação São Paulo: Atlas. ISBN 85-224-0273-6. 1987.
Um Projeto Didático para a Educação de Jovens e Adultos. Tese de Doutorado. UFMG. 2014.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS

Diga seu nome (não será exposto), sua idade, o período que vive/viveu na moradia estudantil, sua cidade e seu estado de origem. Em seguida, responda às perguntas de orientação, adicionando comentários pessoais sempre que considerar pertinente.

Tema a ser investigado: Separação familiar e adaptação inicial

Objetivos: Compreender como os alunos e alunas, ou egressos e egressas lidaram com a separação familiar e como reagiram à mudança rotina e às novas experiências vividas a partir do ingresso na instituição, mais especificamente na moradia estudantil.

Questões de Orientação:

- 1) O que levou você a escolher esse curso e esse campus para sua formação?
- 2) Como foi recebida a notícia do ingresso na instituição por você e por seus familiares?
- 3) Como foi o seu primeiro dia/noite na moradia estudantil?
- 4) Como foi a sua interação inicial com os colegas com os quais você dividiu o espaço?
- 5) O que você esperava encontrar no curso/na instituição? Está sendo/foi como você imaginava?

Tema a ser investigado: Atividades curriculares e extracurriculares

Objetivos: Conhecer a rotina dos alunos e alunas, ou egressos e egressas no período em que estão (estiveram) vivendo na moradia estudantil e suas concepções sobre as contribuições destas experiências para (re)construção de suas identidades.

Questões de Orientação:

- 1) Relate brevemente sua rotina na moradia estudantil durante a semana.
- 2) Relate brevemente sua rotina na moradia estudantil durante aos finais de semana. (se for o caso)
- 3) Quais são/eram as atividades realizadas exclusivamente por moradores e moradoras da moradia estudantil?
- 4) Existe/ia alguma orientação e/ou supervisão dessas atividades? Se sim, quem é/era o/a responsável?

- 5) Na sua opinião como estas atividades contribuem para a sua formação enquanto ser humano?
- 6) Na sua opinião como estas atividades contribuem para a sua formação enquanto profissional técnico em agropecuária?
- 7) Quais aspectos da sua formação profissional você atribui à sua experiência na moradia estudantil?
- 8) Que tipo de experiência você acredita que “está faltando”/”faltou” na sua formação profissional e que poderia ser desenvolvida na moradia estudantil?

APÊNDICE B - PRODUTO EDUCACIONAL

À Magnífica Reitora, Aos/Às Senhores/as Diretores/as Gerais e Coordenadores/as do Serviço Integrado de Suporte e Atendimento Educacional (SISAE)

CARTA ABERTA:

O PAPEL DA MORADIA ESTUDANTIL NA EDIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - IFC: LIMITES E POTENCIALIDADES.

Vossa Magnificência, Prof^a Sônia Regina de Souza Fernandes e Senhores/as Diretores/as Gerais e Coordenadores/as do SISAE, meus cumprimentos!

Meu nome é Daiana Colombo Figueredo, sou servidora docente da área de Química no campus Avançado Abelardo Luz e estou concluindo meu mestrado, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT), vinculado ao Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (Cerfead) do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC. Além de docente, durante um período no ano de 2018, atuei como Coordenadora do SISAE e como plantonista na Moradia Estudantil do referido campus.

Minha pesquisa foi realizada por mim e pela minha orientadora, professora Dra. Eliane Juraski Camillo (IFSC) e a banca de qualificação contou com as contribuições do Prof. Dr. Eliéser Donizete Spereta (IFSC) e do Prof. Dr. João Nicodemos Martins Manfio (UNISOCIESC). O projeto foi submetido à avaliação da Plataforma Brasil, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 18972719.5.0000.0121, sendo avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina.

A proposta inicial de pesquisa, era que a investigação se concentrasse no papel da moradia estudantil no processo de (re)construção das identidades dos/as sujeitos/as, durante sua formação. No entanto, ao longo da pesquisa, o enfoque se dirigiu às reflexões quanto à formação integral dos/as estudantes. Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar os limites e as potencialidades da Moradia Estudantil (ME) enquanto espaço de formação integral

dos/as estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense-IFC.

A Dissertação, que embasa a presente Carta, a ser defendida em 13 de agosto de 2020, recebeu o título “O papel da Moradia Estudantil na edificação da Educação Integral no Instituto Federal Catarinense - IFC: limites e potencialidades.” Sendo o produto educacional, neste caso, essa Carta Aberta, um requisito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) para a área de Ensino.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, partiu do pressuposto de que a Moradia Estudantil (ME) é um espaço privilegiado e com muita potencialidade para, em conjunto com as atividades curriculares, garantir uma formação na perspectiva integral/*omnilateral*, contemplando a formação cidadã. Foi desenvolvida a partir da triangulação dos métodos de produção de dados, no caso a metodologia da História Oral e da aplicação de questionário semiestruturado e dos métodos de análise, sendo a análise de conteúdo e a análise do discurso.

Os/as participantes foram nove estudantes e egressos/as do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, dos *campi* Abelardo Luz e Santa Rosa do Sul, que foram levados/as a refletir sobre suas experiências quanto à motivação para a escolha do curso, os sentimentos na separação familiar e na integração ao novo ambiente, a adaptação à nova rotina. Além de buscar suas concepções acerca da formação humana e profissional, atribuídos à vivência na ME.

Considerando a questão de pesquisa, que foi “Em que medida a Moradia Estudantil contribui no projeto de Educação Integral dos/as jovens estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFC nos *campi* Abelardo Luz e Santa Rosa do Sul?,” apresentarei a seguir os resultados e minhas conclusões.

Observei, primeiramente, que a escolha do curso foi bastante atribuída à influência familiar. Outros pontos citados foram a possibilidade de cursar o Ensino Médio e o curso técnico simultaneamente, além da formação pública, gratuita e de qualidade. Apesar das dificuldades iniciais, os/as sujeitos/as demonstraram que os processos de socialização na moradia estudantil, contribuíram para a adaptação, além de colaborar na construção de uma postura mais tolerante diante às diferenças.

Os/as sujeitos/as também chamaram a atenção para outras características que foram estimuladas durante o período em que viveram na ME, como: foco, amadurecimento, responsabilidade, tolerância e caráter, destacando-os como diferenciais em relação aos/às colegas que vão para suas casas após o término das aulas. No entanto, problematizam a falta de prática no curso e a questão estrutural (em Abelardo Luz), além da falta de aproveitamento do tempo livre após as aulas.

Sobre a falta de prática no curso, embora não esteja diretamente ligado à ME, foi bastante citado, considerando que os/as jovens sugeriram que pudesse ser desenvolvida como atividade extracurricular. Apesar de compreender a necessidade da prática, sobretudo na formação profissional, parto da ideia de que teoria e prática se relacionam com reciprocidade, sendo irrelevante desenvolver a prática dissociada da teoria (e o contrário também). Além disso, o referido curso encontra-se em reformulação, incluindo componentes curriculares específicos para a prática.

Quanto à questão estrutural, o principal apontamento foi sobre a distribuição dos/as estudantes na ME em Abelardo Luz, sendo sugerida a separação do prédio feminino/masculino, além da disponibilização de quartos menores, com menos pessoas e banheiro próprio, contribuindo para a privacidade dos/as sujeitos/as.

Por fim, os/as sujeitos/as apresentaram que existe um controle quanto aos horários para acordar, se alimentar e dormir, mas que fora do horário das aulas, não existe um acompanhamento das atividades. Destaco, aqui, que não foi relatada a proibição da realização dessas atividades, mas sim, a falta de incentivo e acompanhamento, visto que fica a critério de cada um participar ou não, sendo que a maioria opta por ficar sozinho/a, no celular, jogando ou utilizando as redes sociais.

Sendo assim, considero que meu pressuposto foi confirmado, visto que as experiências relatadas permitiram aos/às sujeitos/as conhecer realidades distintas, compreender e aceitar as diferenças, além do desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade. No entanto, o excesso de tempo não supervisionado, enfatizado nas entrevistas, pode ser considerado uma limitação. Embora considere importantes esses momentos de relaxamento e, até de isolamento, acredito na importância de planejar e acompanhar as atividades desenvolvidos no

tempo livre dos/as jovens, para oportunizar novos momentos formativos. Por exemplo, atividades esportivas, dança, atividades artísticas, cinema, grupos de debates, clube do livro, ou momentos de formação sobre temas atuais e até atividades práticas, desde que mantendo a unidade teoria-prática, essencial para a compreensão da realidade, na perspectiva da totalidade.

O IFC, de acordo com seu PDI (2019, p. 75), apresenta que a ME pretende, além de “promover a inclusão social por meio da equidade entre os estudantes”, “proporcionar o desenvolvimento de senso de responsabilidade nos estudantes, por meio do envolvimento no cuidado dos espaços físicos da Instituição.” Considero a visão institucional quanto às potencialidades da ME limitada, o que confirma a importância da aplicação deste produto educacional.

Venho Propor:

Que sejam compartilhadas pelos/as gestores/as de todos os *campi* que ofertam a ME, as experiências de organização e acompanhamento de atividades, como aquelas citadas nesta Carta Aberta, demonstrando os acertos e erros, com o objetivo de refletirmos juntos/as sobre o desenvolvimento de ações institucionais para a resignificação da ME e a ampliação de seu potencial formativo, na perspectiva da integralidade, em conformidade com o projeto de Ensino Médio Integrado presente em nosso PDI.

Nessa perspectiva, coloco-me à disposição para apresentar e discutir essa pesquisa de forma mais pormenorizada, bem como para quaisquer informações e/ou esclarecimentos.

REFERÊNCIAS:

IFC. Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Catarinense. Editora IFC, Blumenau, SC, 2019. Disponível em <http://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/PDI_2019-2023_VERSO_FINAL_07.06.2019_-_ps_Consuper.pdf> Acesso em: 04 jul. 2020.

ANEXO I - COMPROVANTE DE POSTAGEM DA CARTA ABERTA (PRODUTO EDUCACIONAL)

<p>ECT - EMP. BRAS. DE CORREIOS E TELEGRAFOS RQ: 235704 - ASF BAIRRO BARREIROS SAO JOSE - SC CNPJ.....: 73941096800155 Ins Est.: 256936331 COMPROVANTE DO CLIENTE</p> <hr/> <p>Movimento.: 12/07/2020 Hora.....: 15:54:11 Caixa.....: 37151400 Matrícula.: 8329***** Lançamento.: 451 Atendimento: 00044 Modalidade.: A Vista ID Tiquete.: 1848715687</p>	<p>Peso real (g).....: 32 Peso Tarifado.....: 0,032 OBJETO=====> JU10162770BR REGISTRO A VISTA.....: 6,35 AVISO DE RECEBIMENTO: 6,35 CARTA REGISTRADA A 1 15,55+ Valor do Porte(R\$).....: 2,85 Cep Destino: 89103-356 (SC/Rio do Sul) Peso real (g).....: 32 Peso Tarifado.....: 0,032 OBJETO=====> JU10162779BR REGISTRO A VISTA.....: 6,35 AVISO DE RECEBIMENTO: 6,35 CARTA REGISTRADA A 1 15,55+ Valor do Porte(R\$).....: 2,85 Cep Destino: 89163-356 (SC/Rio do Sul) Peso real (g).....: 32 Peso Tarifado.....: 0,032 OBJETO=====> JU10162775BR REGISTRO A VISTA.....: 6,35 AVISO DE RECEBIMENTO: 6,35 CARTA REGISTRADA A 1 15,55+ Valor do Porte(R\$).....: 2,85 Cep Destino: 88340-055 (SC/Camboriu) Peso real (g).....: 32 Peso Tarifado.....: 0,032 OBJETO=====> JU101627854BR REGISTRO A VISTA.....: 6,35 AVISO DE RECEBIMENTO: 6,35 CARTA REGISTRADA A 1 15,55+ Valor do Porte(R\$).....: 2,85 Cep Destino: 88340-055 (SC/Camboriu) Peso real (g).....: 32 Peso Tarifado.....: 0,032 OBJETO=====> JU101627837BR REGISTRO A VISTA.....: 6,35 AVISO DE RECEBIMENTO: 6,35 CARTA REGISTRADA A 1 15,55+ Valor do Porte(R\$).....: 2,85 Cep Destino: 89850-000 (SC/Abelardo Luz) Peso real (g).....: 32 Peso Tarifado.....: 0,032 OBJETO=====> JU101627839BR REGISTRO A VISTA.....: 6,35 AVISO DE RECEBIMENTO: 6,35 CARTA REGISTRADA A 1 15,55+ Valor do Porte(R\$).....: 2,85 Cep Destino: 89703-720 (SC/Concordia) Peso real (g).....: 32 Peso Tarifado.....: 0,032 OBJETO=====> JU101627908BR REGISTRO A VISTA.....: 6,35 AVISO DE RECEBIMENTO: 6,35 CARTA REGISTRADA A 1 15,55+ Valor do Porte(R\$).....: 2,85 Cep Destino: 89805-000 (SC/Riunensu) Peso real (g).....: 32 Peso Tarifado.....: 0,032 OBJETO=====> JU101627909BR REGISTRO A VISTA.....: 6,35 AVISO DE RECEBIMENTO: 6,35 CARTA REGISTRADA A 1 15,55+ Valor do Porte(R\$).....: 2,85 Cep Destino: 88905-000 (SC/Santa Rosa do S j Peso real (g).....: 32 Peso Tarifado.....: 0,032 OBJETO=====> JU10162780BR REGISTRO A VISTA.....: 6,35 AVISO DE RECEBIMENTO: 6,35 CARTA REGISTRADA A 1 15,55+ Valor do Porte(R\$).....: 2,85 Cep Destino: 88905-000 (SC/Santa Rosa do S</p>
<p>TOTAL DO ATENDIMENTO(R\$) 171,05</p> <p>Valor Declarado nao solicitado(R\$) No caso de objeto com valor, utilize o servico adicional de valor declarado</p> <hr/> <p>TOTAL(R\$)=====> 171,05 VALOR RECEBIDO(R\$)====> 171,05</p> <p>SERV. POSTAIS: DIREITOS E DEVERES-LEI 8538/78</p> <p>Ganhe tempo! Baixe o APP da Pré-Atendimento dos Correios Tenha sempre em mãos o número do ID Tiquete deste comprovante, para eventual contato com os Correios. VIA-CLIENTE SARA 8.0.02</p>	