

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Elizabeth Alves Pereira

A dimensão subjetiva da escolarização profissional: um estudo com jovens do ensino médio integrado ao técnico em um campus da rede federal

Mestrado em Psicologia da Educação

São Paulo
2017

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Elizabeth Alves Pereira

A dimensão subjetiva da escolarização profissional: um estudo com jovens do ensino médio integrado ao técnico em um campus da rede federal

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Ana Mercês Bahia Bock.

São Paulo

2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

Elizabeth Alves Pereira

Dissertação submetida ao corpo docente do programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e aprovada em ___ de _____ de 2017.

Professora Dra. Ana Mercês Bahia Bock
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Banca Examinadora:

Ao meu querido pai, Abel Henrique Alves, (in memoriam), que sob árduo trabalho, dedicou a sua vida à luta pela sobrevivência e possibilidade de meus estudos e de minhas irmãs.

Está pesquisa contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior (CAPES) PROEXT/Taxa sob registro nº 1575726

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por conceder-me apoio financeiro para realização do mestrado e aos brasileiros que mantêm esse fundo público com suas contribuições.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, local onde constituo minha identidade profissional e que me cedeu espaço para realização dessa pesquisa.

À Ana Mercês Bahia Bock, por ter respondido meu e-mail quando o mestrado era um sonho distante de minha realidade e ter me recebido. Pela compreensão com a orientanda que se desdobrava em outros diversos papéis. E por sua contribuição em minha formação como psicóloga, pesquisadora e cidadã.

Ao professor Antônio Carlos C. Ronca, pelo acolhimento no início do mestrado, contribuição para minha formação, para esse trabalho e participação em minha banca.

Ao professor Celso João Ferretti, por suas valiosas contribuições para essa pesquisa na qualificação e disposição em participar da banca.

Aos ilustres professores que tive o privilégio de conhecer na PUC-SP, incluo entre esses minha orientadora e banca.

Aos jovens estudantes da Rede Federal que se dispuseram a participar dessa pesquisa e aos professores e pedagogas que facilitaram o acesso.

Aos meus estimados companheiros de trabalho, Natalie Archas B. Torini, Andrea Almeida, Andrea Souza Eduardo Rocha, Thiago Clarindo da Silva, Nilton Pereira dos Santos, pelo constante incentivo e contribuições diversas para minha formação e trabalho.

Aos meus colegas de turma, com os quais compartilhei esse período de tanto crescimento. Em especial, às amigas feitas no mestrado, Janaína Stabile, Adriana Príncipe e Cátia Pelinson.

À querida Maria Maia, por seu incentivo, orações e história de seus cinco filhos, que me fazem lembrar todos os dias da relevância da educação profissional para a classe trabalhadora e do seu potencial transformador. Não deixando me esquecer da minha responsabilidade como profissional da Rede Federal.

À minha mãe querida e à minha irmã Regina, pelos cuidados com meu filho para que eu pudesse estudar e trabalhar. E à minha irmã Natália, pela leitura de meus trabalhos.

Ao meu filho, João Victor, que sua existência me incentiva a lutar sempre.

Ao meu querido marido, Amauri, a quem me falta palavras para expressar devidamente minha gratidão, por seu afeto e apoio irrestrito há 14 anos. Obrigada por suportar as ausências e os dias de presença em frente ao computador.

A Deus, pela vida e por todos os encontros que tornaram esse trabalho uma realidade.

RESUMO

Neste trabalho pesquisamos as significações que os jovens que cursam o Ensino Médio Integrado constituem sobre a escolarização profissional, com o objetivo de investigar a dimensão subjetiva deste tipo de escolarização de nível médio. Busca-se conhecer a perspectiva dos jovens, como se relacionam com a sua escolarização, quais significações constituem sobre este tipo de ensino médio e como relacionam este processo com a construção do futuro profissional. Usamos como aporte teórico a psicologia sócio-histórica e a análise dos dados foi feita por meio da formação de núcleos de significação. O procedimento de pesquisa é a conversação em grupo, com dez jovens entre 15 e 16 anos, que cursavam à época o 2º ano do Ensino Técnico integrado ao Médio, em um campus da Rede Federal no Estado de São Paulo. Concluimos que quando os jovens buscam melhores condições futuras por meio da escolarização, eles não se diferenciam dos estudantes de outras pesquisas da área da educação. No entanto, a escolha por um curso técnico integrado está relacionada à percepção de qualidade do ensino. Qualidade essa que é entendida como possibilidade de proporcionar uma aprovação no vestibular e acesso ao ensino superior. O que nos permite dizer que o futuro melhor almejado pelos jovens e refletido na expectativa da família está relacionado com o acesso ao ensino superior, o que consideram uma condição importante para adquirir melhor qualificação para o trabalho. De acordo com a fala dos jovens, a família (e o meio social) exerce influência na escolha pela educação profissional na medida em que valorizam tal modalidade de ensino, ou porque foi um caminho percorrido por alguém próximo, e é percebido como facilitador da empregabilidade, ou por se tratar de um ensino de qualidade, acessível financeiramente aos que não podem manter-se pagando uma escola da rede privada. O Ensino Médio Integrado ao Técnico é percebido como um curso que exige muita dedicação, por se tratar de um período integral, com densa carga horária, características estas atribuídas a um bom curso; percebem sua dedicação como alunos como uma garantia de êxito futuro.

Palavras-chave: juventude, educação profissional, Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

In this work we conduct research on the significations that young students who attend integrated high school constitute about professional education, aiming to investigate the subjective dimension of this kind of high school schooling process. We seek to know the young students' perspective, how they relate with their schooling process, which significations they constitute about this kind of high school and how they associate this process with the building of professional future. We adopt as theoretical approach the sociohistorical psychology, and we perform the data analysis through the nuclei of meaning's formation. The research procedure is group conversation, with ten students between 15 and 16 years old, which attended by the time the second year of technical school integrated to high school, in a federal network campus in São Paulo state. We conclude that when the students search for better future conditions through the schooling process, they do not differ from students of other studies in the field. However, the choice for an integrated technical course is related to the perception of teaching quality. Such a quality is understood as a possibility to provide an approval in an entrance exam and access to higher education. This allows us to state that the better aimed future by the youngsters, which is reflected in the family expectation, is related to the access to higher education, what they consider as an important condition to acquire better qualification for the job. According to the youngsters' speech, the Family (and the social environment) influence the choice for professional education to the extent that they value this education modality, whether because this path was taken by someone close, and is perceived as facilitator of employability, or because it is a quality education, financially accessible to those who cannot afford to pay for a private school. High school integrated to technical school is perceived as a course that requires a lot of dedication, because it is a full-time course, has a dense timetable, qualities attributed to a good course; they perceive their dedication as students to be a guarantee of future success.

Keywords: Youth. Professional education. Integrated High School.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de frequência líquida à escola dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade, por quinto do rendimento mensal familiar <i>per capita</i> - Brasil - 1998/2008 (%).....	33
Gráfico 2 - Ensino Regular – Evolução do número de concluintes por etapa de ensino.....	34
Gráfico 3 - Distribuição de matrículas na educação profissional por dependência administrativa	41
Gráfico 4 - Distribuição de matrículas na educação profissional – Brasil – 2007/2015.....	42
Gráfico 5 - Problemas que mais preocupam os jovens atualmente (Em %).....	52
Gráfico 6 - Renda <i>per capita</i> dos participantes.....	58
Gráfico 7 - Escolaridade dos pais.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNCT	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DCEM	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
Deed	Diretoria de estudos educacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMIT	Ensino Médio Integrado ao Técnico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Técnica
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Instituto Federal
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNJ	Secretaria Nacional da Juventude
TCU	Tribunal de Contas da União
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NO BRASIL	15
1.1. Educação profissional até o surgimento da Rede Federal.....	15
1.2. Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMIT).....	29
1.3. Dados sobre o Ensino Médio no Brasil.....	31
1.4. Reforma do Ensino Médio	35
1.5. Alguns dados sobre o Ensino Técnico no Brasil.....	39
2. JUVENTUDE E ESCOLA	43
2.1. Juventude.....	43
2.2. Juventude e Educação Profissional	44
2.3. Juventude e Escola	48
3. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS	53
3.1. Enfoque teórico-metodológico	53
3.2. Dimensão Subjetiva.....	54
3.3. Sentidos e Significados	55
3.4. Procedimento para produção dos dados	55
3.5. Procedimento para análise dos dados.....	56
3.6. Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	57
3.6.1. A Escola	57
3.6.2. Os alunos	58
3.7. Resultados e Análises dos Dados	59
3.7.1. Núcleo 1 – Dos motivos para o ingresso no EMIT: Não quero atuar na área.....	59
3.7.2. Núcleo 2 - Trabalho e Futuro: “É incerto o futuro para mim. Eu não tenho certeza se quero realmente...”	65
3.7.3. Núcleo 3 - Família: “Porque muita expectativa é colocada na gente.”	68
3.7.4. Núcleo 4 - Ensino Médio: “Acho que isso também afeta a formação enquanto cidadão”	70
4. CONCLUSÃO	75
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO COMPLETA DA CONVERSAÇÃO	91
APÊNDICE B - FORMAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES	107
APÊNDICE C - FORMAÇÃO DOS INDICADORES	116
APÊNDICE D - FORMAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	128
APÊNDICE E – TERMOS DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO	129

INTRODUÇÃO

A educação é diretamente influenciada pelo projeto de país que se desvela, e tanto pode servir para reduzir, quanto para ampliar as desigualdades. Charlot (2013) afirma que a educação está longe de ter neutralidade política.

Antes de tudo, a educação transmite à criança os modelos de comportamento vigentes na sociedade. Trata-se de modelos de trabalho, de vida, de troca, de relações afetivas, de relações de autoridade, de conduta religiosa etc. (CHARLOT, 2013, p.56).

Quanto à educação profissional, a impossibilidade de neutralidade é marcante no seu percurso histórico; sempre destinada claramente às classes trabalhadoras e, em um polo definido da luta de classes, tornou-se imprescindível buscar no materialismo histórico dialético o fundamento para desvelar seu manto ideológico. Iniciei minha pesquisa em um cenário em que as políticas sociais estavam em plena ascensão e entre essas políticas estava a temática que me instigava à investigação e me capturava para os estudos de pós-graduação por conta de minha nova atuação profissional. No início de 2014, ingressei na Rede Federal de Educação (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia) como servidora estatutária, no cargo de psicóloga, para compor uma equipe multidisciplinar que contava, além de mim, com assistente social, pedagogo e professor licenciado. Tal contratação se deu no auge da expansão da rede federal. Nesse período, não foram poucas as contratações e logo ficou evidente que não faltariam desafios para a atuação como psicóloga escolar em uma instituição que atendia desde a educação de jovens e adultos até a pós-graduação. Interessei-me por entender o grupo que mais me desafiava na atuação, os alunos dos cursos técnicos de nível médio.

No entanto, não se tratava de quaisquer alunos dos cursos profissionalizantes de nível médio, mas sim dos que estavam matriculados em uma rede que se encontrava em plena expansão, que se propunha interiorizar suas unidades a fim de democratizar o acesso. De acordo com a SETEC/MEC, até 2002, foram inauguradas 140 escolas técnicas federais no país. Entre 2003 e 2016, devido ao plano de expansão da educação profissional, houve franca aceleração desta expansão e, em 2016, totalizavam 644 *campi* em funcionamento, que atendiam 568 municípios diferentes. Entre esses municípios, foi incluído como meta, instalar unidades no grupo das 100 cidades brasileiras com receita per capita inferior a mil reais e com mais de 80 mil habitantes e em municípios com elevado percentual de pobreza e com oferta de educação superior federal abaixo da média.

Além do aumento do número de vagas e instituições, a educação profissional, que historicamente é constituída como educação para as classes desfavorecidas, passou a ser pensada enquanto política pública para transformação social de modo a incluir tais classes. Em documento do MEC referente às concepções e diretrizes para construção de política pública, a Educação Profissional e Tecnológica é apresentada da seguinte forma:

a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010, p.9).

A integração implica na contínua construção de uma estreita relação entre conhecimentos gerais e específicos ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2005), e muitas críticas quanto a EPT são pertinentes até mesmo por conta das dificuldades de sua efetivação.

Entretanto, em maio de 2016, a presidente Dilma Rousseff, que dava andamento ao projeto do governo anterior, foi afastada do cargo pelo congresso nacional e Michel Temer, seu vice, ocupou a presidência. Com isso, a mudança no projeto de país tornou-se evidente.

O primeiro sinal de mudança de posicionamento foi a Emenda Constitucional nº95 de 15 de dezembro de 2016, que congela os gastos com educação, previdência social, saúde, assistência social nos próximos 20 anos. O que também implicou na previsão de redução de orçamento para o ano seguinte durante a discussão da Lei Orçamentária Anual para 2017. No caso da rede federal, a proposta de Matriz Orçamentária de Custeio enviada ao Ministério da Educação (MEC) pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) a soma apresentada para a garantia das atividades institucionais foi de R\$ 3,7 bilhões, sendo aprovado pelo MEC o valor de R\$ 2,1 bilhões. Essas mudanças impactaram no processo de expansão da rede, nos investimentos em manutenção dos campi. Além do aspecto orçamentário, em fevereiro de 2017 foi aprovada a reforma do ensino médio por meio da lei 13.415/17, que rompe com a concepção de ensino médio integrado e propõe uma formação por itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional).

Fica evidente que as mudanças no projeto de país estão ocorrendo no momento em que estamos construindo esse trabalho e que a educação profissionalizante é estratégica, seja

qual for esse projeto de sociedade. Por isso, acreditamos que a pesquisa tenha relevância científica e social.

A educação profissional, se for proposta como um espaço para a formação da consciência crítica e entendimento do mundo do trabalho, pode abrir espaços de transformação social, porém, se apenas se preocupar com o ensino da técnica, pode ser um instrumento de dominação e manutenção de classes (WALDOW, 2014).

Em busca de uma prática na direção da transformação social e do compromisso social da psicologia, optei por uma abordagem que levasse em conta as determinações sociais e foi no materialismo histórico dialético e na psicologia sócio- histórica que encontrei ferramentas para pensar a juventude e a política pública da educação.

Diante desse contexto, pretendeu-se pesquisar as significações que os jovens que cursam o ensino médio integrado constituem sobre a escolarização profissional. Essa pesquisa teve por objetivo investigar a dimensão subjetiva da escolarização profissional de nível médio, ou seja, aspectos de natureza subjetiva que constituem o fenômeno da escolarização nesta etapa. Fizemos isto a partir de relatos de jovens sobre o ingresso e percurso no processo de escolarização profissional. Utilizamos como procedimento a conversação em grupo, com dez jovens entre 15 e 16 anos que cursavam, no momento da pesquisa, o 2º ano do ensino médio integrado ao técnico, em um campus da rede federal no Estado de São Paulo.

No primeiro capítulo, será apresentado o percurso histórico da educação profissional no Brasil, apontando as mudanças que ocorreram na legislação e o dualismo existente entre o ensino médio comum e o profissional, destacando que, desde a sua origem, o ensino profissional é marcado como uma educação para os menos favorecidos e para o trabalho. Apresentaremos as condições objetivas da educação profissional, do ensino médio e técnico de nível médio no Brasil e destacaremos que a universalização do ensino médio ainda é um desafio. No segundo capítulo, serão apresentadas pesquisas acerca da educação profissional e a relação da juventude com a escolarização profissional.

No terceiro capítulo, apresentaremos como foi feita a coleta de dados, como fizemos a análise dos dados e quais os pressupostos teóricos. No quarto capítulo, apresentaremos a análise dos dados coletados em núcleos, conforme proposto por Aguiar (2015) e Aguiar e Ozella (2013). E, por fim, os resultados encontrados em nossa pesquisa. No apêndice, colocamos as transcrições da conversação feita com jovens estudantes da educação profissional de nível médio, no qual se buscou saber quais as suas perspectivas quanto à formação técnica, os fatores sociais que os influenciaram na escolha por esta formação, o

interesse em dar continuidade nos estudos após o encerramento do curso técnico, as significações constituídas sobre sua formação.

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NO BRASIL

Neste capítulo, discutiremos as condições objetivas em que se encontram os sujeitos da pesquisa. Para isso, faz-se necessário observar as condições sociais e históricas que produzem a sua subjetividade. Na tentativa de apresentar essa objetividade, retomaremos o desenvolvimento da educação profissional, procurando destacar a dualidade estrutural como categoria de análise do ensino médio e profissional brasileiro (KUENZER, 2001), entendendo que tal dualidade decorre da divisão social do trabalho e da desigualdade de classes. Apresentaremos a proposta de Ensino Médio Integrado e as condições objetivas do ensino médio e técnico no país. Por fim, abordaremos a reforma do ensino médio que se deu no decorrer da pesquisa por meio da lei 13.415 de 2017.

1.1. Educação profissional até o surgimento da Rede Federal

As diversas reformulações ocorridas na educação, em sua maioria, diziam respeito predominantemente à estrutura e conteúdo curricular. E, apesar das tentativas de educação profissional, desde o período colonial, tal modalidade só se tornou responsabilidade do Estado em 1909, com o Decreto 7.566, de Nilo Peçanha. As iniciativas, antes disso, ficaram por conta de entidades privadas (FERRETTI, 2016; BATISTA, 2013).

Marcada pela existência de um ensino dualista e fragmentado, a legislação educacional coloca em evidência o desinteresse do Estado pela formação do trabalhador como detentor de conhecimento e autonomia.

Para Cunha (1983), educação profissional é a política educacional que se propõe a preparar o educando para o mundo do trabalho. “A política de educação profissional é um conjunto de normas que regulam o encaminhamento da educação a nível profissional e tem por objetivo maior a reprodução da força de trabalho” (CUNHA, 1983, p.89).

Já para Frigotto (2011b),

A educação não vem pendurada na sociedade. Ela é constituída e, ao mesmo tempo, constituinte da sociedade. A enorme dívida com o direito social e subjetivo da educação, e, igualmente, com a educação profissional para os filhos da classe trabalhadora, tem sua raiz no mais longo sistema escravocrata da América Latina e a constituição de uma sociedade que foi definindo um projeto de capitalismo dependente (FRIGOTTO, 2011b, p.7).

Inicialmente, a educação profissional se deu com foco nos pobres, excluindo os escravos. Ao longo da história, consolidou a dicotomia da educação profissionalizante para os

trabalhadores *versus* educação propedêutica para as elites. Chegou a ser obrigatória para todos na intenção de dirimir a dicotomia, porém, tal intervenção não abalou nem de perto a hegemonia das estruturas sociais estabelecidas. Não houve, de fato, uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores, a fim de prepará-los para o trabalho complexo que os colocassem, enquanto classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central (FRIGOTTO, 2010b). O dualismo estrutural e o assistencialismo são marcantes na educação profissional desde a sua origem, e essas características são perceptíveis na legislação educacional.

A força de trabalho durante o período colonial era composta pelos escravos, principalmente quando o trabalho exigia força física. Os homens livres procuravam afastar-se de tais trabalhos, para que não houvesse dúvidas quanto ao seu pertencimento a determinado grupo social. E é dentro desse contexto que, segundo Santos (2010), instala-se a discriminação com as ocupações manuais, durante o período colonial.

Naquele período, a aprendizagem profissional era feita por meio das Corporações de Ofício, inspiradas nos Colégios de Roma, que, em sua origem, tinham homens livres e escravos sujeitos à mesma formação e tratamento. Diferentes do modelo de Roma, as Corporações de Ofício no Brasil, com o aval das Câmaras Municipais, dificultavam o acesso de negros e mulatos e reproduziam o processo discriminatório que permeava a sociedade da época.

A economia no Brasil estava baseada no modelo agroexportador, determinado por Portugal, que impedia o Brasil de implantar indústrias. Entre 1706 e 1766 foram emitidas Cartas Régias que determinavam o fechamento, sequestro e até mesmo destruição das indústrias. Em 1785, um Alvará obrigava o fechamento de todas as fábricas exceto as que produziam tecido para produção de vestuário para os negros. O desenvolvimento tecnológico ficou estagnado com a proibição da existência de fábricas. Isso aconteceu devido à consciência dos portugueses de que:

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil (FONSECA, 1961).

A destruição da indústria impactou o desenvolvimento do ensino profissional. E, em 1808, quando novo Alvará que permitia o estabelecimento de fábricas e manufaturas

retomando o processo industrial foi exarado, houve recusa de determinados grupos sociais em desempenhar alguns ofícios (SANTOS, 2003).

Com a descrença na industrialização do país, houve desinteresse da população pela profissionalização, e a solução encontrada pela coroa foi a aprendizagem compulsória. As crianças e os jovens que não tivessem outra opção na vida, ou os órfãos e artesãos que vieram para o Brasil acompanhando a família real, eram internados e postos para trabalhar. O Colégio de Fábrica, também chamado de Casa do Antigo Guindaste, funcionou até 1811 e foi o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público para a formação profissional (SANTOS, 2003).

A política de educação no país mantinha uma educação para as elites, que cursavam o ensino superior para conquistar ou manter o *status* em contraposição a um ensino de baixo nível para a grande camada da população (BATISTA, 2013; CUNHA, 1977).

Apesar de ter sido outorgada a Constituição em 1824, não houve nenhum progresso relacionado à educação profissional no documento. Tal modalidade de ensino continuava o processo discriminatório das ocupações antes atribuídas aos escravos e destinadas aos pobres e desvalidos (SANTOS, 2003). Além disso, a Constituição inviabilizou o funcionamento das Corporações de Ofícios.

Em 1826, foi tomada a primeira ação para organizar a aprendizagem de ofício. Foi proposta uma organização do ensino público em todos os níveis. O projeto foi aprovado em 1827. Nele estavam previstos quatro níveis de ensino: Pedagogias, destinados ao fundamental 1, Liceus, semelhante ao atual fundamental 2, Ginásios, nosso ensino médio e as Academias, correspondentes ao ensino superior (SAVIANI, 2007). No caso dos Liceus:

Os recursos necessários à manutenção das sociedades civis, inicialmente eram obtidos pelas quotas dos sócios e por doações. Com o passar do tempo, essas entidades passaram a gerir financeiramente as suas escolas de artes e ofício mediante parcela de recursos que eram provenientes do poder público, fato que só se tornou possível devido à influência dos quadros da burocracia do Estado que atuavam nas sociedades, como membros de suas direções (SANTOS, 2010, p.209).

Tais sociedades criaram o Liceu, e a Sociedade Propagadora de Belas Artes passou a administrar o primeiro Liceu de Artes e Ofícios, inaugurado em 1858 no Rio de Janeiro, até então, capital do país. Era função do Liceu “propagar e desenvolver pela classe operária a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e dos ofícios industriais” (SANTOS, 2010, p.210). Em São Paulo, o Liceu foi criado em 1873 e também contava com recursos públicos. Os cursos nos Liceus eram gratuitos para qualquer indivíduo livre, ou seja, mantinha-se a discriminação contra os escravos, que não podiam acessar essa profissionalização. De 1885 a 1888, 2.523 alunos passaram pelo Liceu de São Paulo, e a ajuda

de custo do governo à instituição cresceu 317%. Entre 1840 a 1859, foram criadas, em 10 províncias brasileiras, as Casas de Educandos e Artífices, que objetivavam “tirar crianças das ruas” e dar-lhes um ofício (OLIVEIRA, 2008). Quanto ao surgimento das primeiras instituições profissionalizantes, tinham um caráter assistencial bem marcado e um ensino pragmático totalmente separado do ensino formal (BATISTA, 2013).

Com o surgimento da República, o fim do longo período de escravidão e a ascensão da cultura cafeeira, emergiu um processo de urbanização, industrialização e mudança. Embora o Brasil tivesse predominância do modelo agroexportador, a ideologia do desenvolvimento baseado na industrialização tomou força nos debates políticos (SAVIANI 2007; SANTOS, 2003).

Tal conjuntura alterou as formas de organização do trabalho e o panorama socioeconômico. Com isso, tornou-se necessária uma maior atenção à Educação Profissional, uma vez que, o público destinatário dessa modalidade de educação passou a ser todos os pertencentes das classes populares que pudessem se tornar força de trabalho para a consolidação capitalista (CAIRES, 2016).

A descentralização do ensino, decorrente do Ato Adicional de 1834, que definiu como competência da União legislar sobre o ensino superior e dos Estados sobre o ensino profissional e primário, é a consagração da dualidade do sistema de ensino que já vinha desde o Império. Além de evidenciar a distância entre a educação da classe dominante e a educação do povo (CAIRES, 2016).

Até então, todas as iniciativas para formação profissional foram tomadas por instituições privadas. Em 1909, o presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto 7.566 de 23/09/1909, que criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices, sendo uma em cada Estado da Federação. Foi a primeira vez que a formação profissional foi tomada como responsabilidade do Estado em um sistema de educação profissional mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria. Esse foi o marco inicial da atividade da União no ensino profissional (SANTOS, 2003; MARTINS, 2014, CAIRES, 2016).

Antes de atender às demandas de um desenvolvimento industrial, as Escolas tinham uma finalidade moral: educar numa perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2001).

Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência, que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuos, que os afastará da ociosidade

ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909).

Além da implantação da Escola de Aprendizes e Artífices, em 1910, o Asilo dos Meninos Desvalidos, no Rio de Janeiro, recebeu o nome de Instituto Profissional João Alfredo, tornando-se um estabelecimento de Ensino Profissional. E, em São Paulo, o Liceu de Artes e Ofícios, em acordo com empresa ferroviária criou a Escola Profissional Mecânica. O ensino era fundamentado no modelo taylorista, e se dava por meio de séries metódicas de aprendizagem e a seleção por aplicação de testes psicotécnicos. Houve, nesse período, grande crescimento pela busca por uma escolarização que atendesse às demandas do capitalismo (CAIRES, 2016). De acordo com Araujo (2013), o ensino-aprendizagem tinha por objetivo a “robotização”; ao trabalhador cabia o saber-fazer e não a compreensão da totalidade ou a busca por autonomia. Essa experiência pedagógica foi hegemônica até 1980.

Essa institucionalização da educação profissional foi pautada numa pedagogia tecnicista, de base pragmática, organizada sob forte hierarquização das funções técnicas em conformidade com o modelo taylorista-fordista. Objetivava a assimilação da realidade dada, e na organização do trabalho escolar fazia-se o uso de forte hierarquização das funções docentes e técnicas e de métodos de ensino programados, os quais priorizavam o treinamento e disciplinamento do aluno por meio do controle das situações de aprendizagem. Os conteúdos eram organizados de forma sequencial e hierárquica, por meio de disciplinas e temas fragmentados (ARAUJO, 2013, p.53).

Até 1930 o modelo econômico brasileiro ancorou-se no modelo agroexportador e baseou-se em um só produto (ora açúcar, ora borracha, ora café). Com a crise da bolsa de Nova York e as guerras mundiais, e a Crise do Café, a partir de 1937, o Estado passou a intervir na economia promovendo a industrialização em larga escala. A população foi incentivada a migrar para as Zonas Urbanas, e, de 1929 a 1957, o crescimento industrial no país foi de 475%, o que o colocou entre as dez maiores economias do mundo (SANTOS, 2003; CUNHA, 2000).

Essas mudanças tornaram urgentes políticas educacionais para atender as demandas da industrialização e urbanização (SAVIANI, 2007).

Em 1930, iniciou-se uma reestruturação do sistema educacional com a criação do MEC, tendo como primeiro ministro Francisco Campos, que exarou uma série de decretos, inclusive o que criou o Conselho Nacional de Educação. Quando criado, não havia representação do ensino primário ou do profissional, mas apenas representações de ensino superior e secundário, explicitando o desinteresse do ministério pelos demais níveis de

educação. No entanto, teve sua importância, pois instituiu a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que consolidou o ensino profissional no país.

Também propôs a reforma do ensino secundário, com o Decreto 19.890 de 1931 e Decreto 21.241 de 1932. No âmbito do currículo, a discussão se dava por conta da diferenciação do currículo em clássico ou científico, e trazia à tona as disputas entre a valorização de um currículo que se modernizasse e trouxesse as ciências não apenas com o pragmatismo e o utilitarismo, mas também com a formação específica para o trabalho, em contraposição a uma formação de caráter amplo, baseado na cultura clássica. Sendo que a adesão das elites à cultura clássica e a rejeição à cultura moderna, sobretudo técnica, se dava por conta da compreensão da educação secundária como símbolo de diferenciação social (FERRETTI, 2016).

A organização do ensino industrial se deu devido à demanda por mão de obra técnica para a indústria têxtil, de produtos siderúrgicos e produção de cimento que estavam em plena expansão, mas perdeu-se a oportunidade de criar uma estrutura propícia à oferta do Ensino Industrial. O ensino industrial era ofertado como uma modalidade totalmente separada do ensino secundário, oficializando a dualidade já existente (CUNHA, 2000; DELPHINO, 2010; CAIRES, 2016). Situação destacada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, como “instrumento de estratificação social”.

A Carta Constitucional de 1937, a primeira a tratar da temática, considerava como público alvo da educação profissional as “classes menos favorecidas”, e assumia o “ensino pré-vocacional” como dever do Estado, das indústrias e dos sindicatos econômicos.

A falta de recurso do governo para expandir a rede de profissionalização e a necessidade de mão de obra qualificada, que emergiu com a industrialização, impulsionou a parceria do Estado com a iniciativa privada, a Confederação Nacional das Indústrias. Pelo Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que passou a administrar escolas de aprendizagem industrial em todo país.

Assim, o ensino industrial ficou dividido em duas vertentes: uma sob a responsabilidade do Ministério da Educação e da Saúde, constituído pelo ensino industrial básico, e a outra sob o controle patronal, por meio do SENAI (CUNHA 2000; SANTOS, 2003). Não por acaso a CNI continua interessada pela educação profissional, o Sistema S movimenta mais de 10 bilhões de reais anualmente, sendo que metade desse valor procede de fundo público

compulsório e a outra parte vem da cobrança de mensalidades, venda de serviços às empresas e disputa em projetos de fundos públicos (MOLL, 2010).

Diante da economia de guerra, a impossibilidade da importação de técnicos e o crescimento da indústria, uma nova reestruturação na educação tornou-se necessária. Conhecida como “Reforma Capanema”, pois, foi organizada por Gustavo Capanema, tal reforma tornou-se um marco para a história da educação profissional. Pela primeira vez, o governo discutia a profissionalização de nível técnico (BATISTA, 2013). No entanto, parece ser um dos momentos históricos que melhor representam a dualidade estrutural como uma categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil. Pois evidencia a diferenciação a partir do mundo da produção econômica e da escola, dos que serão preparados para decidir e os que serão preparados para o trabalho (KUENZER, 2001).

Com a reforma, a educação brasileira ficou dividida em Ensino primário, que era uma etapa comum a todos, e, pela primeira vez, se tornava obrigatório; depois seguia o ensino dividido em duas etapas, 1º e 2º ciclos, ambos divididos em cinco segmentos. O curso Normal era destinado à formação de professores, em sua maioria, eram as mulheres que faziam esse curso. A formação Industrial, Comercial e Agrícola, era a formação profissional para trabalhadores manuais oriundos das classes menos favorecidas¹ que, em sua maioria, não iriam prosseguir nas carreiras universitárias. Enquanto o ensino secundário tinha por objetivo preparar para os cursos superiores e formar as elites dirigentes,² (SANTOS, 2003; DELPHINO, 2010). Essa foi a solução mediadora do governo diante dos grupos da pedagogia tradicional e da pedagogia renovada que disputavam seus projetos (CAIRES, 2016).

A partir da queda do Estado Novo, os pioneiros da educação iniciaram as lutas por mudanças na legislação. Entre outras coisas, buscavam a equivalência entre o ensino profissional e secundário, ou seja, a eliminação da diferença entre a escola para os trabalhadores e a escola para as elites. Em 1950, a Lei 1.076 passou a assegurar aos estudantes

¹ Conforme Santos, essa formação “se por um lado trazia alguns aspectos positivos na sua organização, por outro apresentava falhas. Uma delas era a falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre estes e o ensino secundário, pois, aos alunos formados nos cursos técnicos era interdita a candidatura irrestrita ao curso superior, já que os seus egressos somente poderiam se inscrever nos exames vestibulares dos cursos que se relacionassem diretamente com os estudos realizados”. (SANTOS, 2013, p.218).

² De acordo com Cunha: “Reforçando a dualidade escolar, a política educacional do Estado Novo ergueu uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, entre o ensino secundário, destinado às “elites condutoras”, e os ramos profissionais do ensino médio, destinado às classes menos favorecidas”, embora os alunos desses ramos devessem ser selecionados. Ou seja, a pobreza ou o “menor favorecimento” poderia ser condição conjuntural, mas não era suficiente para o ingresso num curso profissional” (CUNHA, 2000, p.7).

que concluíssem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito a matricular-se nos cursos clássico e científico mediante aprovação em prova referente às disciplinas que não foram cursadas. E em 1953, a lei 1.826 autorizava a equivalência entre os cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. No entanto, apenas na LDB nº 4.024, de 20/12/1961,³ articulou-se o ensino profissional e o secundário.

Apesar das mudanças ocorridas, os ranços da cultura do Brasil colônia, que colocavam em plano secundário as funções ligadas ao trabalho manual, eram mantidos, e as pesquisas da época constatavam que dos 1.129.421 alunos matriculados no ciclo 2, 50% cursavam o secundário, 45% os cursos normal e comercial e apenas 5% os cursos industrial e agrícola. E a desvalorização da formação profissional permanecia (KUENZER, 2001; SANTOS, 2003).

Em 1971, com a aprovação da LDB 5.692, as modificações pretendiam, em tese, eliminar o dualismo existente entre a escola secundária e a escola técnica e propunha-se uma escola única, de 1º e 2º grau, que oferecesse a educação básica e a habilitação profissional de forma compulsória a todos (CUNHA, 2000; SANTOS, 2003).

Essa reforma foi embasada na Teoria do Capital Humano que entendia a educação como investimento financeiro para a formação eficiente e racional de profissionais. E a formação rápida e urgente de trabalhadores qualificados era uma estratégia para o país ganhar expressão e peso na economia internacional (FERRETTI, 2016). Sofreu influência dos modelos americanos de educação, e a situação se agravou com a vinda de consultores, por meio da parceria MEC-USAID (*United States Agency for International Development*), que visavam construir uma rede de educação voltada para a capacitação dos jovens para o mercado de trabalho. (CAIRES, 2016).

A proposta de profissionalização compulsória fracassou, pois não promoveu nem o ensino propedêutico, nem a profissionalização.

A diretiva da profissionalização universal e compulsória no 2º grau não foi seguida pelas escolas privadas de mais alta qualidade, interessadas em qualificar sua “clientela” para o ingresso em cursos superiores, para o que desenvolveram formas de ajustamento entre os ditames do Conselho Federal de Educação e os interesses imediatos de educação geral. Já as escolas públicas ficaram à mercê das disposições

³ A LDB 4.024, de 1961, manifesta a articulação sem restrições entre os ensinos secundário e profissional, acabando com a diferenciação do ensino profissional e garantindo a equivalência plena, formalmente, colocando um fim na dualidade de ensino. No entanto, a dualidade só acabou formalmente, pois os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que o ensino voltado para a continuidade dos estudos continuava privilegiando os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior.

mais ou menos fortes com que as administrações estaduais resolviam implantar o currículo “profissionalizante” (CUNHA, 2005, p.474).

Dessa forma, o que aconteceu foi um fortalecimento da educação na rede privada, enquanto que educação profissional acontecia de forma precária, tanto na rede pública quanto na rede privada.

A baixa aceitação pelo empresariado da formação oferecida em nível técnico levou o governo a emitir outro parecer, (Parecer 76/1975), que permitia a flexibilização da formação profissional e considerava que nem todas as escolas de 2º grau precisariam profissionalizar. Boa parte da população de classe média migrou para as escolas privadas ou para as escolas técnicas, em particular as federais. Não pela formação técnica. E sim por que apesar de sofrerem certo sucateamento, tais escolas conservavam a imagem de instituições escolares de bom nível (FERRETTI, 2016).

Com a desativação dos ginásios industriais, (cursos industriais de primeiro ciclo) a rede federal (Escola de Aprendiz e Artífices) converteu-se em Escolas Técnicas Federal (ETEF); nas unidades do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, onde foi implantado o curso superior em engenharia de operação (corresponde a tecnólogo), passaram a se chamar: Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Nessas instituições, os investimentos continuaram, e entre as décadas de 1960 e 1970, seus formandos passaram a ser bem valorizados no mercado. Com a crise, na década de 1980, o mercado se retraiu, muitos técnicos foram dispensados e a saturação decorrente do processo da recessão trouxe dificuldades para os alunos encontrarem, até mesmo, um estágio não remunerado. Diante disso, o mote do governo federal quanto à educação técnica como garantia de empregabilidade foi abaixo (SANTOS, 2003; CUNHA, 1977).

Com a saída dos militares do poder, o processo de redemocratização é consolidado. A crise que seguiu afetou os investimentos na educação. Emergiram no campo da educação, movimentos que questionavam os processos de discriminação de origem social, presentes no sistema escolar desde a sua constituição, e faziam críticas às conexões entre a educação e o desenvolvimento econômico que, nas décadas anteriores, embasavam as decisões da educação. Fator que deu início às discussões de um novo projeto de LDB. Os debates se concentraram em torno dos conceitos de formação politécnica e tecnológica e de escola unitária, discutidos por Marx e Engels e Gramsci (1968). Contudo, as discussões baseadas em uma concepção histórico-crítica após duro embate, foi derrotada, por conta da correlação de forças então existente no âmbito da Assembleia Constituinte e do debate sobre a LDB. (FERRETTI, 2016; CAIRES, 2016).

Nos anos 1990, o documento produzido pelos países capitalistas, denominado “Consenso de Washington”, apresentou a doutrina do neoliberalismo ao mundo, e tal ideologia norteou as políticas brasileiras no governo de Fernando Henrique Cardoso, que presidiu o país de 1992 até 2002. Sob essa ideologia, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a exercer influência sobre as políticas Brasileiras, incluindo as educacionais. Segundo Frigotto/Ciavatta (2003), a OMC, no final de 2000, sinalizou para o capital que um dos negócios rentáveis era o campo educacional. Os organismos internacionais entraram em cena, promovendo grandes eventos, assessorias técnicas e produção documental (FRIGOTTO, 2003; LIBÂNEO, 2012).

Ocorreu uma intensificação das discussões a respeito dos rumos da educação, as diferentes vertentes produziram projetos de LDB que entraram no Congresso em 1988 e tramitaram até 1996. As discussões educacionais davam destaque para o desenvolvimento de uma nova estrutura para o ensino de 2º Grau e para a Educação Profissional. No entanto, “*em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e compatível com o Estado Mínimo*”, (SAVIANI, 1997, p. 200), proposto pelo neoliberalismo, a LDB nº 9.394 foi aprovada em 20 de dezembro de 1996.

A educação profissional foi tratada de forma generalizada e o dualismo entre educação profissional e ensino médio além de ser mantido na LDB, foi acentuado na regulamentação pelo Decreto nº 2.208/97.

A reforma educacional praticada pelo Governo FHC, no seu conjunto e, em particular, em relação à educação tecnológica e à formação profissional, foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática. O Decreto nº 2.208/97 é uma síntese emblemática desse ideário. Esse decreto foi complementado, como instrumento coercitivo, pela Portaria do MEC nº 646 de 1997, que obriga os Centros Federais de Educação Tecnológica a restringirem em 50% as matrículas do nível médio integrado, das oferecidas em 1996, com o indicativo de extensão futura. A arma do MEC para isso era a concessão de mais ou menos recursos de acordo com a adesão à portaria. No plano pedagógico, a Resolução nº 04/99 e o Parecer CNE/CEB nº 16/99, que traçam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos técnicos de nível médio, escancaram a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade (FRIGOTTO, 2003, p. 96).

O projeto de educação desse governo rejeitava as discussões anteriores acerca de uma concepção de educação tecnológica que integraria a educação geral à educação profissional. Pelo contrário, propunha uma educação fragmentada, desvinculada da possibilidade de elevação de escolaridade dos trabalhadores e que se propunha adestrar para o trabalho

manual. A formação técnica separada do ensino médio implicava em uma formação meramente técnica, reduzida ao treinamento de trabalhadores e, portanto, afastada dos objetivos de uma Educação Tecnológica⁴ (CAIRES, 2016).

Para Libâneo (2012), a influência da política liberal de Estado mínimo se evidencia nos documentos norteadores da educação (Plano Decenal de Educação para Todos, Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases, entre outros) que selaram o destino da escola pública no Brasil e seu declínio.

Neste cenário, foi extinta a Escola Técnica Federal e sua estrutura absorvida pelos CEFET's, o que implicou na priorização dos Cursos Superiores de Tecnologia, e na transformação das Escolas Técnicas em Centros de Educação Tecnológica. O número de vagas de ensino técnico de nível médio foi reduzido em 50% de 1997 para 1998, passando a oferecer prioritariamente os cursos técnicos concomitantes e subsequentes. De 1995 a 1998 não foi autorizada a contratação de um único docente ou técnico para o sistema de 140 unidades. Além disso, com a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), a expansão por meio da União só poderia se dar por parcerias com o Estado, o Município ou o Distrito Federal (OLIVEIRA, 2008; MARTINS, 2014).

A política educacional da década de 1990 aprofundou o histórico dualismo da educação nacional e imputou aos jovens e trabalhadores a responsabilidade de superar as desigualdades socioeconômicas através do desenvolvimento de competências (CAIRES, 2016; RAMOS, 2002; KUENZER, 2001).

Conforme Frigotto (2011b), a conjuntura brasileira da década seguinte tem início em 2003, com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. As forças sociais que conduziram esse governo ao poder tinham em sua origem “a tarefa de alterar a natureza do processo societário, com consequências para todas as áreas”. A direção dada pelo presidente Lula para a educação profissional, desde o início de seu governo, se diferencia do governo anterior, embora também não abale as estruturas hegemônicas.

Neste período, entraram em disputa projetos políticos que divergiam entre si e impediam a revogação completa do decreto nº 2.208 de 1997. Decreto que inviabilizou que o ensino médio propiciasse também a formação técnica. A educação profissional de nível

⁴ Educação tecnológica implica em “uma formação que alie cultura e produção, ciência e técnica, atividade intelectual e atividade manual; que seja fundada nos processos educativos da prática social em que o trabalho concreto produtivo e reprodutivo da existência humana material e sociocultural aparece como propriedade fundamental. Dentro disso, trabalho e escola não são entendidos apenas como espaços em que se realizam, respectivamente, a produção ou o preparo para o exercício de atividades produtivas” (OLIVEIRA, 2000, p.43).

técnico tinha a organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial ao ensino médio. Em julho de 2004, foi exarado o Decreto nº 5.154 que admite em seu art. 4 §1º inciso I o ensino médio integrado a formação profissional de nível técnico (CAIRES, 2016; FERRETTI, 2016).

O reordenamento do ensino médio estabeleceu, entre outras medidas, a integração entre o ensino médio e a educação profissional, mas permaneceram na lei as modalidades concomitante e subsequente. A concomitante possibilita que o aluno faça o ensino médio regular numa escola e o curso técnico em outra, com matrículas diferentes. A subsequente é destinada a jovens que já concluíram o ensino médio. E a integrada destina-se a alunos que cursam o ensino médio regular e o profissionalizante de nível técnico numa mesma escola e com matrícula única. Com a Lei nº 11.741/2008, a LDB foi modificada e, num movimento contrário ao de 1996, que desvinculava a Educação Profissional do Sistema de Educação Nacional e possibilitava apenas a articulação, (artigo 40), foi revista a integração da educação profissional ao ensino regular. Acrescentou-se ao texto a seção que trata “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” e quatro novos artigos foram inseridos (36-A, 36-B, 36-C e 36-D), além das alterações na redação dos artigos 39 a 42.

A concepção de escola unitária e integrada que visa a superação da dualidade da formação para o trabalho intelectual e a formação para o trabalho manual, que ocorrera no período de discussão da LDB, é retomada e fica explícita no documento do MEC a intenção de reconstruir a educação profissional como política pública. Além de seminários nacionais, realizados pela secretaria de Ensino Médio e Ensino Técnico (SEMTEC) em 2003, em abril de 2004, o MEC distribuiu um documento com propostas de “Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica” para discussão, e em 2004, o “Subsídio para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica”.

Ao propor uma legislação mais ampla e coerente para a educação profissional e tecnológica, a presente discussão para a elaboração da Proposta de Anteprojeto de Lei da EPT tenta resgatar o esforço democrático, anteriormente empreendido pelo Legislativo, incorporado pelo Anteprojeto de Lei nº 1.603/96, que, infelizmente foi interrompido pelo surgimento autoritário do Decreto nº 2.208/97. Assim, pretende-se construir uma Proposta que visa corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2004b, p.2).

A Educação Profissional e Tecnológica objetiva formar e qualificar profissionais em todos os níveis de ensino. Passando a conter as modalidades de ensino da Formação Inicial e

Continuada⁵ dos Trabalhadores, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação Profissional Tecnológica, de nível superior e Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Outra mudança foi o abandono da perspectiva economicista, “*mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade*” e passou-se a conceituar EPT da seguinte forma:

É a vertente da educação que forma e qualifica profissionais em todos os níveis de ensino, com vistas ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, em todos os setores da economia; Estrutura-se na compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, socioeconômicos, culturais e do trabalho, conduzindo a uma formação técnico-profissional de caráter integral, relacionando a teoria com a prática, estimulando o desenvolvimento do espírito crítico, criativo e de cidadania, preponderantes para que os egressos desempenhem o papel de agentes de transformação social. Caracteriza-se pela articulação e integração vertical entre os diferentes níveis e modalidades de ensino e horizontal com o setor produtivo e os segmentos sociais (Brasil, 2004b, p.11).

No entanto, algumas medidas tomadas pelo MEC, logo em seguida da aprovação do decreto nº 5.154/04, como o anúncio da Escola de Fábrica⁶, evidenciaram que as concepções não estavam claras a todos que compunham o ministério (FRIGOTO, 2005).

Por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, foram atualizadas as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e para Educação Profissional Técnica de Nível Médio que mantiveram seu caráter híbrido. E em 2008, o Catálogo Nacional de cursos Técnicos de Nível Médio foi disposto pela Resolução CNE/CEB nº 3/2008.

Debates se iniciaram com a edição do Decreto nº 6.095, de 2007, que dispôs sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias (IFETs). Antes do Decreto, a discussão dizia respeito à transformação dos Cefets, em Universidades Tecnológicas. Inicialmente, com a criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pela Lei nº 11.184, de 2005. No entanto, os IFETS se estruturam a partir dos já existentes Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais (PACHECO, 2010; BRASIL, 2010).

Após muitos debates, foi criada a Rede Federal de Educação, por meio da Lei nº 11.892, aprovada em dezembro de 2008, composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros

⁵ Na redação dada pelo Decreto nº 8.268, de 2014 o texto foi mudado para “qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores”.

⁶ Conforme Frigotto, “a partir de 28 de julho de 2004, três dias após o Decreto nº 5.154/2004 ser exarado, foi anunciado o Programa Escola de Fábrica com um modelo restrito à aprendizagem profissional” (FRIGOTTO, 2005, p.1091).

Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II.

Considerando como origem dos IF's, 1909, com a criação de uma rede de Escolas de Aprendizagem Artífices, que passou, em 1930, a Liceus Industriais, em 1942, a Escolas Técnicas Federais, depois Cefets, até 2002 o total de escolas em funcionamento no país era de 140 *campi* e atendia 120 municípios. Entre 2003 e 2010, a rede federal passou por uma expansão, chegando a 354 *campi* em 321 municípios (SETEC/MEC). A participação das matrículas na educação profissionalizante em relação ao total do ensino médio cresceu de 8,2% para 14,9%.

Mais que se definirem por instituições que ofertam a educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, essas instituições consolidam seu papel social visceralmente vinculado à oferta do ato educativo que elege como princípio a primazia do bem social. Os Institutos Federais trazem em seu DNA elementos singulares para sua definição identitária, assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade (BRASIL, 2010, p.18).

No documento “*Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e diretrizes*”, a EPT é apresentada como estratégia de ação política e de transformação social e combate às desigualdades estruturais. Tem como objetivo superar a visão de instituição escolar como aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante, e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. A Rede Federal surge na perspectiva de uma educação que rompa com a dualidade estrutural na qual coexistem dois sistemas de formação de subjetividades.

De acordo com a lei de criação, 11.892 de 2008, é finalidade dos Institutos Federais, entre outras coisas⁷, ofertar a educação profissional e tecnológica em todos os níveis. Todavia, no seu art.7º, inciso I, é apresentada, entre os objetivos, a oferta de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de curso integrado, para o público da educação de jovens e adultos e concluintes do ensino fundamental. E, no art. 8º, está indicado que 50% das vagas ofertadas em cada exercício deverão atender a essas modalidades (EJA e EMIT).

Diante disso, mesmo compreendendo que a concepção de educação profissional e tecnológica se estenda aos diferentes níveis da formação, assim como de ensino integrado,

⁷ Ver Lei 11.892/2008, Art. 6

deter-me-ei no Ensino Médio Integrado que funciona nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁸.

O ensino médio integrado é resultante das disputas⁹ enfrentadas pelos estudiosos da educação que manifestaram seu desacordo com a histórica divisão do ensino exposta anteriormente. Mas, em que consiste o ensino médio integrado?

1.2. Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMIT)

O Ensino médio integrado se fundamenta no princípio da formação integral que pressupõe a superação da dicotomia entre a formação científica básica e a formação técnica específica. Para Araujo (2013), a educação, tanto profissional quanto geral, é um campo de disputa entre os que “buscam a conformação dos homens à realidade dada” e os “que buscam a transformação social”. Essas abordagens expressam dois projetos de formação para os trabalhadores, uma pedagogia focada no trabalhador e outra no capital¹⁰, sendo essa pragmática e que separa o desenvolvimento das capacidades de pensar e de fazer do sujeito, além de visar à acomodação social diante da realidade (ARAÚJO, 2013).

O ensino integrado é fundamentado na proposta educativa socialista e visa o aprimoramento da pessoa humana como objetivo da educação básica (FERRETTI, 2002). Isso implica tratar o trabalho como princípio educativo, superando a dicotomia trabalho manual e intelectual. É integrar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo de modo que promova a formação de trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (GRAMSCI, 1981; CIAVATTA, 2005).

Historicamente, o projeto de EM nunca esteve centrado no desenvolvimento dos jovens como sujeitos de necessidades, desejos e potencialidades. Para a efetivação do ensino médio integrado, esses precisam ser reconhecidos “(...) não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio” (RAMOS, 2006). A concepção de ensino médio integrado tem três sentidos que se completam: a concepção de formação humana (filosófica), a forma de relacionar ensino médio e educação profissional e a relação parte e totalidade na proposta curricular.

⁸ Sobre o EMIT na Rede Estadual, ver PANDITA-PEREIRA, 2016.

⁹ Ver *A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido*. In: Educação e Sociedade. V.26 n.92. Campinas, out 2005, p. 1094.

¹⁰ Quanto à pedagogia focada no capital, ver o trabalho de RAMOS, 2002 e KUENZER, 2001.

A concepção de formação humana tem como base a integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. Implica uma formação omnilateral do sujeito. É a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social (trabalho, ciência e a cultura). Compreender o elementos dessa prática como indissociáveis é compreender o trabalho como um princípio educativo.

Para Ramos (2010), o trabalho no seu sentido ontológico-filosófico e histórico-econômico, constitui-se como atividade humana criadora, potencialmente livre. No caso do trabalho, é entendido não somente como práxis econômica, mas em seu sentido mais amplo, como ação humana sobre a natureza, realização e produção. É ação humana de interação com a realidade para satisfação de necessidades e produção de liberdade. Trabalho é produção, criação, realização humana (FERRETTI, 2009). O homem é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la (RAMOS, 2008). Para Kosik (1995), o trabalho permeia todo o ser humano, não se limitando a atividades econômicas.

Sob a perspectiva da integração trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho.

...formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca esgotar a elas (RAMOS, 2008, p.13).

Já as ciências são os conhecimentos produzidos pela humanidade em processos mediados pelo trabalho – conhecimentos que explicam e intervêm sobre a realidade. O ser humano produz conhecimento à medida que enfrenta a realidade. Sendo assim, ciência e trabalho também constituem-se em uma unidade. Já a cultura corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta que nos conformam como grupo social.

Outros princípios importantes para o ensino médio integrado são o da educação politécnica e unitária. Esses são retomados como referência nas concepções de Marx e Gramsci (FERRETTI, 2009). Uma educação unitária é o que permite a todos o direito ao acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Gramsci (1979) propõe uma escola unitária, de cultura geral, formativa, humanista que concilie o desenvolvimento de capacidade de trabalho manual (industrial e técnico) e da capacidade de trabalho intelectual (Gramsci, 1979).

Já a politecnia é “o domínio intelectual da técnica de forma a possibilitar recompor o trabalho de forma criativa. “(...) Trata-se de um processo de conhecimento da totalidade que nunca se encerra, e a totalidade não é conhecer todos os fatos, mas as relações que existem

entre eles” (KUENZER, 2001, p.86). “Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, 2008 p. 3). Difere-se da concepção que permeou os documentos durante a vigência do Decreto 2.208/1997, o da polivalência. A polivalência diz respeito a capacidade do trabalhador de aplicar novas tecnologias, mas sem que ocorram mudanças qualitativas de sua capacidade. Promove uma compreensão fragmentada do todo (KUENZER, 2001).

Também passou-se a discutir a concepção de tecnologia como “transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico a produção” (BRASIL, 2013, p.20), num esforço para se afastar do ensino reduzido ao mecanicismo tecnicista, que se propõe a adestrar as mão e aguçar os olhos para o trabalho, estabelecido como herança da pedagogia do trabalho taylorista-fordista que prioriza o disciplinamento, desconsiderando a importância do conhecimento científico para o trabalhador (KUENZER, 2001).

1.3. Dados sobre o Ensino Médio no Brasil

Apresentaremos, aqui, dados do Ensino Médio, visto que estamos estudando o Ensino Médio Integrado ao Técnico e interessa-nos expor, mesmo que brevemente, o E.M em sua totalidade, uma vez que a universalização do acesso a essa etapa do ensino tem sido ainda um grande desafio para o país (VOLPI, 2014; TORRES, 2013; ABRAMOVAY, 2015).

No Brasil, as escolas públicas do nível médio não profissionalizante eram, até a década de 1970, restritas aos jovens originários das elites econômicas e culturais e das classes médias. A restrição se dava por meio da aplicação de rigorosos exames que classificavam aqueles que teriam acesso a essa etapa de ensino e excluía os que não assimilaram a cultura escolar. O crescimento mais importante em números absolutos se deu no ensino médio, onde se registrou um aumento de 3 milhões de matrículas ente 1995 e 2001 (SPOSITO, 2004; IBGE, 2014).

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59, para além do acesso, ampliou a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, tornando o ensino médio uma etapa gratuita e obrigatória, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada, e estabeleceu o prazo-limite para que municípios e Estados estruturassem suas redes e oferecessem vagas suficientes para atender a todos os jovens que ainda não estivessem frequentando a escola até 2016. No PNE 2014/2020, a meta 3 refere se à universalização até 2016 do atendimento para a população na faixa etária entre 15 e 17 anos.

No entanto, de acordo com a PNAD 1998/2008, em 2008, o brasileiro de 15 anos ou mais de idade tinha, em média, 7,4 anos de estudo. Sendo que essa média variou entre as regiões: na Região Sudeste atingiu 8,1 anos, enquanto na Região Nordeste apenas 6,2 anos. No Censo Demográfico de 2010, a população entre 15 e 19 anos era de 16.990.872 habitantes, enquanto o número de matrículas no Ensino Médio, registradas pelo Censo da Educação Básica, era de 8.357.675¹¹, número que se manteve estável entre 2007 e 2013, apresentando leve retração de 0,8% (64.037 matrículas).

QUADRO 1 - Número de matrículas no Ensino Médio e população residente entre 15 e 17 anos de idade. Brasil 2007-2013

Ano	Ensino Médio	População por idade 15 a 17 anos
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	10.580.060
2012	8.376.852	10.444.705
2013	8.312.815	-

Fonte: MEC/INEP/Deed; IBGE/ Pnads 2007 a 2012 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo)¹²¹³

A população entre 15 e 17 anos de acordo com o PNAD 2013 era de aproximadamente 10,6 milhões, e embora haja o excedente de 2,3 milhões de jovens nessa faixa etária, esses não estão aptos a cursar o ensino médio, ou porque não concluíram o ensino fundamental, ou concluíram e não deram continuidade aos estudos no ensino médio.

O que fica evidente é que há uma barreira a ser transposta para que a população acesse o Ensino Médio. Do total de matriculados nesta etapa, apenas 65,2% estão em idade adequada (entre 15 a 17 anos). Os 34,8% restantes são jovens com idade acima de 18 anos (SNJ, 2013), o que acentua a distorção idade/série.

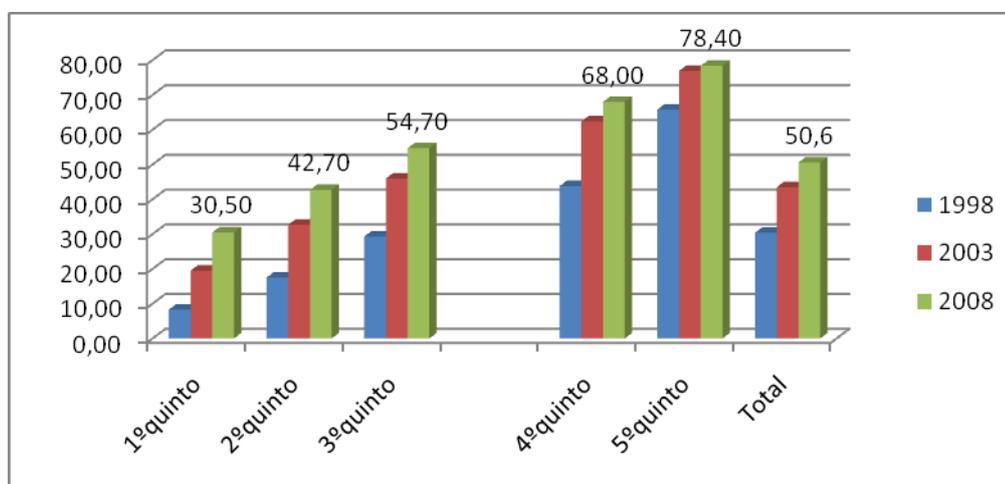
¹¹ Das 8,3 milhões de vagas, 84,8% das matrículas são ofertadas pela rede estadual, a rede privada atende 12,8% e as redes federal e municipal atendem juntas 2,4%. Da população brasileira que cursa o ensino médio, de acordo com a PNAD 2013, 86,8% estuda na rede pública.

¹² Não inclui matrículas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

¹³ Ensino Médio: Inclui matrículas do ensino médio integrado à educação profissional e do ensino médio normal/Magistério.

Os resultados do PNAD 2008 mostram que a taxa de matrícula dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade era de 84,1%, tendo crescido substancialmente em relação a 1998, quando a taxa era de 76,5%. Entretanto, a frequência ao ensino médio neste grupo etário era de apenas 50,6%. Os resultados vistos pelo rendimento mensal familiar per capita revelam fortes desigualdades entre os mais pobres e os mais ricos: no primeiro quinto, somente 30,5% frequentam a escola, enquanto que no último, 78,4%.

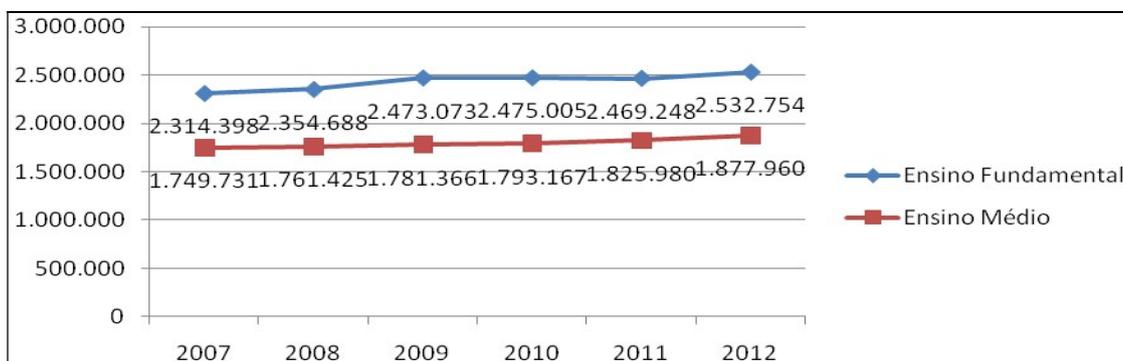
Gráfico 1- Taxa de frequência líquida à escola dos adolescentes entre 15 e 17 anos de idade, por quinto do rendimento mensal familiar *per capita*. Brasil - 1998/2008 (%)



Fonte: IBGE/PNAD 1998/2008.

As dificuldades encontradas em relação ao ensino médio estão relacionadas à dificuldade de acesso, de permanência e ao baixo desempenho escolar, que implicam na não conclusão do curso. De acordo com o relatório do PNAD, o número de matrículas entre 2010-2012 foi de 8.357.675, e o de concluintes em 2012 foi de 1.877.960.

Gráfico 2 - Ensino Regular – Evolução do número de concluintes por etapa de ensino Brasil. 2007-2012.



Fonte: MEC/INEP/Deed.

A comparação entre o número de concluintes do ensino fundamental em 2009, (2.473.073) e o número de matrículas no ensino médio em 2010, segundo o Censo Escolar, mostra que a continuidade entre o fundamental e o médio também não é garantida. O que evidencia que universalizar o atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrícula no ensino médio para 85%, conforme meta 3 do PNE(2011-2020), é um grande desafio para a educação brasileira.

Além disso, os resultados do IDEB de 2015, no ensino fundamental, saltaram de 3,5 em 2005 para 4,5 em 2015, faltando pouco para atingir a meta nacional de 4,7 para o período, enquanto no ensino médio, o avanço foi mais lento. Em 2005, o IDEB era de 3,4 e em 2015, de 3,7 longe de alcançar a meta de 4,3 para o ano¹⁴. Temos que considerar que apesar da pouca evolução no Ensino Médio, as mudanças no ensino fundamental tendem a impactar as etapas seguintes do ensino nos próximos anos, uma vez que, em breve essa geração chegará às etapas finais de ensino. Aproveitamos para destacar que esses dados, tanto do Censo Escolar quanto do IDEB, foram utilizados na exposição de motivos (EM n.84/2016/MEC) para justificar uma reforma que se iniciou por meio de Medida Provisória.

É impossível negar que o Ensino Médio é uma grande esfinge a ser desvendada. Os números são alarmantes e não estão garantidos aos jovens entre 15 e 17 anos, nem o acesso nem a permanência. Todavia, a última reforma exarada, não nos traz esperança de mudanças.

¹⁴ Resumo técnico: Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2005-2015). Diretoria de estatísticas Educacionais DEED.

1.4. Reforma do Ensino Médio

Já em 2013, houve uma proposição de reformulação do Ensino Médio por meio do PL 6.840. O Projeto foi apresentado pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. A proposta alterava a carga horária do ensino médio para mil e quatrocentas horas. Organizava o currículo em quatro áreas de conhecimentos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciência Humanas), citava a Base Nacional Comum Curricular, e propunha que no último ano do EF houvesse cinco opções formativas (FERRETTI, 2016).

Tal PL tramitou até agosto de 2016 quando foi requerida apensação. Mas em 23 de setembro de 2016, quatro meses após o afastamento da presidente Dilma Roussef, seu vice, Michel Temer, exarou uma medida provisória (nº 746/2016) com as alterações na estrutura do ensino médio citadas anteriormente. Com isso, evidenciou-se uma mudança de projeto político do país, e o que até então costumava ser pautado por longas discussões, passou a ser tratado por Medida Provisória. A MP 746/2016 foi discutida no prazo de 120 dias (conforme art. 62 da CF/88) e aprovada como lei 13.415/17, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), o FUNDEB (Lei 11.494/2007) e CLT, e revogando a Lei 11.161/2005.

A lei 13.415/17 prevê a ampliação progressiva da carga horária, a implementação de Escolas de ensino médio em tempo integral, amplia a carga horária mínima anual de 800 para 1400 horas. Não há considerações quanto às diversidades ou necessidades existentes entre as juventudes, como por exemplo, a juventude trabalhadora.¹⁵ Também não há, até o momento, exposições acerca de políticas públicas que serão articuladas para garantir a permanência dos jovens na escola (por exemplo, assistência estudantil, alimentação). Esclareço que não me oponho à educação em tempo integral, mas, como exposto por Gonçalves (2006),

só faz sentido a implantação de escola em tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação da oportunidade e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (GONÇALVES, 2006, p. 130).

¹⁵ Para maior aprofundamento, ver *Conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar na juventude brasileira*. Ipea, Brasília, 2015.

É preciso que escola articule outras políticas que garantam a permanência de todas as juventudes a fim de que não se tenha como efeito a evasão¹⁶ ou o não ingresso das camadas mais pobres no Ensino Médio. E, caso o ensino integral não se pretenda universal, produza mais estratificações quanto ao tipo de formação.

Outra modificação foi a proposta de itinerários formativos específicos, ou seja, depois de transcorrido 18 meses do ensino médio, o estudante deverá “escolher” uma entre as áreas de conhecimento. As áreas são: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; e Formação técnica e profissional. A oferta dos cursos será feita a critério da rede. A lei diz que essa será organizada “conforme relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Art. 4 da lei 13.415/17 e Art. 36 da LDB), o que pode acentuar as desigualdades tanto por conta do acesso a formações mais baratas nas periferias, quanto pela necessidade do ingresso em uma rápida profissionalização para ingresso no mercado de trabalho. Não fica claro se os alunos das regiões periféricas e de famílias de baixa renda, realmente terão oportunidade de escolha, (ou fica claro que não). Ao que parece, a divisão em eixos formativos é mais uma proposta de reforma educacional que tem por função acentuar as desigualdades da educação brasileira, distanciando-se drasticamente da proposta de uma escola unitária e politécnica. A luta por uma escola unitária é a expressão da educação de qualidade como direito de todos. Sem diferenciação entre uma educação para o trabalho manual, para os trabalhadores e outra intelectual para as elites.

Na exposição de motivos apresentada ao presidente (EM n.84/2016/MEC), o ministro da educação, argumenta que o aprofundamento em áreas de conhecimento estaria de acordo com recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância. E a influência dessas entidades se evidencia. A proposta, inicialmente, tornava facultativo o ensino de educação física e artes e suprimia filosofia e sociologia; na exposição de motivos (EM n.84/2016/MEC), afirma-se que o currículo do ensino médio seria “extenso, superficial e fragmentado” e é imputada às 13 disciplinas obrigatórias as responsabilidades por não permitir aos Sistemas de ensino a diversificação do currículo prevista nas DCEM.

¹⁶ A questão da evasão é pauta constante para quem trabalha na Rede Federal. E foi assunto do Acórdão nº 506/2013 do TCU, que recomendou à SETEC/MEC a elaboração de um plano para o tratamento da evasão na Rede Federal. Para Figueiredo e Salles, 2017, e Daros, 2013, o principal motivo da evasão no IFSP é a dificuldade em conciliar trabalho e estudos, o que é contraditório dada a missão da instituição.

Tal tratativa decaiu nas tramitações no congresso, e, por fim, manteve-se a obrigatoriedade nos três anos do Ensino Médio para todos os eixos formativos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática. O inglês é obrogatório, mas não há referência a número de anos. Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia manteve-se a obrigatoriedade como “estudos práticos”, não como disciplina.

A imposição de mudanças veio ancorada nos resultados do IDEB, e também numa velha proposta de Estado Liberal que se empenha na “privataria” da educação pública. A estratégia ficou escancarada no início de outubro, quando o INEP, ao divulgar a classificação das escolas no ENEM 2015, “esqueceu” de incluir as notas de 96% das escolas da Rede Federal. No Enem de 2014, 34 institutos e centros federais estavam entre as mil escolas com médias mais altas do país. Logo que foram divulgados os resultados (4/10), o Ministro da Educação (Mendonça Filho), disse a uma rádio que os resultados do Enem pediam uma “ação urgente”, e a presidente do INEP, (Maria Inês Fini), defendeu a reforma durante a reunião de apresentação dos dados: “Os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2015 por escola reforçam a imperiosa necessidade de se reformar o ensino médio brasileiro”. Em 28 de setembro, uma revista de grande circulação (*Veja*) teve como matéria da capa a reestruturação do Ensino médio, em que apresenta as mudanças como a solução para o ensino médio e indicando que a MP “sepulta o modelo falido do ensino médio e põe no lugar um sistema mais flexível e mais atraente para os estudantes” (*sic*). Na matéria, Maria Helena Guimarães, secretária executiva no MEC, anunciou o “rearranjo no sistema” e destaca que a escolha por área será limitada, pois, as escolas não oferecerão todas as áreas de conhecimento.

Os objetivos do Ensino médio serão definidos pela BNCC, e a carga horária definida por essa será de no máximo 1800 horas do total do EM. A grande questão é que na ocasião da discussão e aprovação da lei, o projeto da BNCC¹⁷ havia sido recolhido pelo MEC.

Após a conclusão de um eixo, o aluno pode optar por cursar mais um eixo, desde que haja vaga disponível na rede. E caso o estudante tenha interesse em um eixo que sua escola não ofereça, esse deverá se deslocar para outra escola e estará sujeito à disponibilidade de vaga.

Essa mudança é ainda mais preocupante quando observamos o eixo da formação profissional. A oferta de educação técnica considera a experiência prática de trabalho que pode se dar por parcerias ou por meio da legislação de aprendizagem, a MP ainda prevê que

¹⁷ A lei 13.415 submete a inclusão de componentes curriculares na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à aprovação do CNE (Conselho Nacional de Educação) e ao Ministro de Estado da Educação.

formações experimentais que não constam do CNCT (Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos) podem ser reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação. O que por um lado pode parecer dar celeridade para uma educação que deseja acompanhar as necessidades do mercado, por outro, pode ser a oferta de uma educação dedicada apenas a “adestrar as mãos e aguçar os olhos”, sem nenhuma preocupação com o real desenvolvimento do aluno para que esse tenha “acesso ao conhecimento e a cultura construída pela humanidade, e propicie a realização de escolhas e a construção de um caminho para a produção da vida” (RAMOS, 2008).

A reforma também autoriza o sistema de créditos para o Ensino Médio, sob o pretexto de dar liberdade ao educando para frequentar as disciplinas que deseja no momento que considerar mais conveniente, o que possivelmente diminuiria a evasão nessa etapa do ensino. Desconsidera-se, assim, a integralidade do ensino, fragmentando o conhecimento e afastando os jovens da percepção do conhecimento como totalidade, da compreensão dos princípios científicos, tecnológico e históricos da produção moderna, que possibilita aos estudantes a garantia do conhecimento por inteiro e não fragmentado.

Ramos (2008) considera a dualidade educacional uma manifestação da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista. Ela ainda aponta na história da educação moderna que, Adam Smith, no século XVIII, recomendava o ensino popular pelo Estado a fim de evitar a “degeneração completa da massa do povo originada pela divisão do trabalho, embora em doses puramente homeopáticas”. Além disso, destaca que Tracy Desttut (1908) afirma que os filhos das classes operárias precisam adquirir desde muito cedo o hábito do trabalho enquanto os filhos da classe erudita podem dedicar-se a estudar por mais tempo. E conclui que a educação permanece dividida entre aqueles que são destinados a produzir a vida e riqueza por meio da força de trabalho e aqueles que são destinados a ser dirigentes, e dar direção à sociedade.

A politecnia é a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna de modo que possibilita aos estudantes a garantia do conhecimento por inteiro e não fragmentado RAMOS (2008).

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isso – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano (RAMOS, 2008, p.4).

O art. 10 da lei aprovada altera o Decreto-lei 236/67 quanto à veiculação de mensagens do Ministério da Educação para divulgação de ações do mesmo. O espaço em mídia foi utilizado com peças publicitárias¹⁸ para divulgar a reforma do ensino médio, além de R\$ 296 mil reais pagos a “youtubers” para promoverem a reforma junto ao público de seus canais (em geral jovens). As campanhas se deram desde outubro de 2016, quando estudantes secundaristas passaram a ocupar as escolas.

Nessas campanhas publicitárias, o ensino técnico é apresentado como uma solução miraculosa em que o aluno não precisará mais se preocupar com o ciclo médio e aponta esse como o motivo das atuais desistências. O destaque é dado para “saber o que é essencial”, e cita a Coréia do Sul que “pôs-se a construir escolas técnicas para formar, do zero, gente produtiva”. Típico de uma perspectiva liberal de Smith (1985), uma educação mínima necessária para que não se coloque em risco a ordem econômico-social, posto que “um povo instruído e inteligente sempre é mais decente e ordeiro do que um povo ignorante e obtuso” (SMITH, 1985, p. 217).

(...) o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo”, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado. Por outro lado, permitem também entender por que esse projeto combate aqueles que postulam uma escola unitária, universal, gratuita, laica e politécnica (FRIGOTTO, 2010, p.1131).

Ao que parece, o eixo técnico e profissional restringirá a possibilidade de apropriação de outros conhecimentos, uma vez que seu currículo tende a ser esvaziado. Essa proposta vem na contramão de uma concepção de educação integral, o que pode ser um retorno à perspectiva assistencialista e à construção de um currículo baseado na pedagogia das competências. A reforma que se coloca nos parece um grande retrocesso que retoma a educação, principalmente a educação profissional, como adestramento para o trabalho, e recoloca a classe trabalhadora a serviço do capital.

1.5. Alguns dados sobre o Ensino Técnico no Brasil

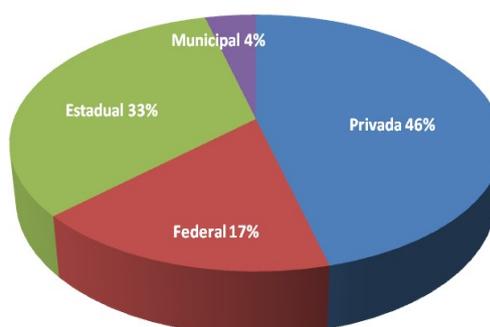
¹⁸ A campanha custou R\$ 1.876.335,28 para a produção de dois vídeos de 60s, que foram produzidos pela *Escala Comunicação e Marketing LTDA*.

O Brasil está entre os países com o menor percentual de concluintes do ensino médio que cursaram educação profissional: cerca de 6% em relação ao total de concluintes do ensino médio em 2014. Na média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 49% dos jovens concluintes do ensino médio eram de formação profissional. Em 2012, o número de matrículas no ensino médio integrado atingiu 298.545 – ante 257.713 em 2011. Já a educação profissional (concomitante ou subsequente ao ensino médio) teve 1.063.655 matrículas no mesmo ano, ante 993.187 no anterior (VOLPI, 2014; INEP, 2016).

Uma das metas do Plano Nacional da Educação é: “Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no setor público”. As matrículas da educação Profissional e técnica, em instituições privadas representaram em 2014, 46% do total. Na rede privada, em 2009, eram ofertadas 499.294 matrículas, dessas, 87 mil eram ofertadas nos cursos técnicos de nível médio dos sistemas sindicais SENAI e SENAC, sendo que 22 mil dessas eram gratuitas para os alunos, mas subsidiadas por fundo público.

Para o cumprimento da meta 11 do PNE, também é previsto a ampliação da oferta do curso de nível médio técnico à distancia, com o fortalecimento do E-TEC Brasil, que prevê atingir, até 2020, 363 mil matrículas.

Gráfico 3 - Distribuição de matrículas na educação profissional por dependência administrativa. Brasil – 2015

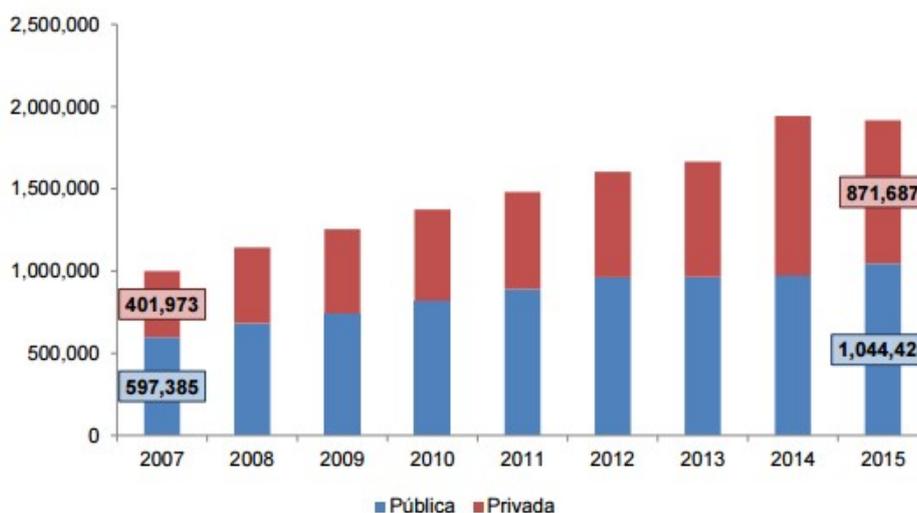


Fonte: INEP/MEC

A rede pública apresentou evidente expansão, passando de 942 mil, em 2008, para 1,7 milhão, em 2014, segundo a SETEC/MEC. O País contou com 1,9 milhão de alunos matriculados na educação profissional¹⁹ em suas diferentes modalidades em 2015.

Outra frente de investimentos foi o Programa Brasil Profissionalizado. Entre 2008 e 2010, 1,54 bilhão foi comprometido para financiar a construção de novas escolas técnicas estaduais. Estava prevista a construção de 183 novos estabelecimentos com o apoio do programa. Projetava-se que a rede estadual abriria 300 mil vagas em cursos técnicos, chegando em 2020 a cerca de 700 mil matrículas.

Gráfico 4 – Distribuição de matrículas na educação profissional. Brasil – 2007-2015



Fonte: INEP/MEC

A meta 11 do PNE 2011-2020 é “Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio assegurando a qualidade da oferta”. De acordo com a Nota Técnica da SETEC/MEC PNE 2011-2020: Metas e Estratégias, para cumprir tal meta, no que diz respeito à rede federal, seria necessário um terceiro plano de expansão, com a inauguração de 60 unidades de ensino a cada ano, até o final de 2020, o que representaria um total de 1.000 unidades, com pelo menos 550 mil alunos em curso de nível médio presencial e 363 mil em

¹⁹ Inclui curso técnico concomitante e subsequente, integrado ao ensino médio regular, à EJA de níveis fundamental e médio, Projovem Urbano e FIC fundamental, médio e concomitante. Gráfico extraído de *slide* da SETEC/MEC.

cursos à distância. Para isso, seriam necessários investimentos de 600 milhões anuais para a construção e aquisição e 300 milhões anuais para as despesas com pessoal e manutenção das novas unidades (SETEC/MEC).

Ciavatta (2005) destaca como pressuposto para a formação integrada, entre outras coisas, a necessidade da garantia de investimentos na educação, e argumenta que não há como se fazer uma boa educação sem uma clara decisão por investimentos que viabilizem a oferta da educação pública e gratuita.

Porém, com a aprovação da PEC do teto dos gastos, tornada Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2016, alteraram-se as perspectivas de expansão, vedando para os próximos 20 anos as contratações de pessoal que não sejam para reposição e congelando os gastos com despesas primárias. O novo cenário político deixa sinais de que o PNE 2011-2020 não será plenamente cumprido.

2. JUVENTUDE E ESCOLA

2.1. Juventude

A juventude é vista de diferentes formas. Para Dayrell (2003), ela pode ser vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas que apenas o futuro.

Também seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos. O que relaciona a ideia de moratória, como um tempo em que o adolescente pode experimentar a vida adulta sem assumir as responsabilidades dessa, como o trabalho. Entretanto, essa visão desconsidera os grupos sociais que estão excluídos de desfrutar dessa moratória, devido a sua condição social, uma vez que os jovens das classes pobres se engajam no trabalho desde cedo.

Uma outra tendência é a de perceber o jovem reduzido ao campo da cultura, como se ele só expressasse a sua condição juvenil aos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais. Além disso, a juventude pode ser vista como um momento de crise, dominado por conflitos com a autoestima, família, personalidade (DAYRELL, 2003).

Ao se tratar de juventude, é necessário atentar às diversidades e como estas podem camuflar as desigualdades sociais, uma vez que não são todas as juventudes que podem viver igualmente um tempo de dedicação e preparação para a vida adulta, e isso acaba por produzir situações de exclusão. Sendo assim, quando falamos de juventudes, é necessário atentarmos para as diversas, diferentes e desiguais juventudes que, contudo, compartilham constructos comuns (ABRAMO, 2005; ABRAMOVAY, 2015). No Brasil, é necessário situar o lugar social dos jovens, pois, esse lugar é o que vai determinar, em parte, os limites e as possibilidades com os quais constituem sua condição juvenil. Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares inclui desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assume a vivência juvenil (ABRAMOVAY, 2015).

Para a psicologia sócio-histórica, de acordo com Bock (2007), interessa saber como se constitui historicamente o período de desenvolvimento da adolescência. A adolescência não é uma fase natural do desenvolvimento, e sim uma construção social que repercute na subjetividade. Devido à revolução industrial, a sofisticação do trabalho implicou na demanda por mão de obra mais especializada. E com a crise estrutural do capitalismo, que ocasiona o desemprego crônico, o ingresso dos jovens no mercado de trabalho é adiado (BOCK 2004, 2007).

A adolescência refere-se, assim, a esse período de latência social construída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico (BOCK, 2004, p.41).

Mantendo-os por mais tempo na escola, muitos jovens permaneceram distantes do trabalho e da condição de autonomia, o que implicou na produção da etapa chamada adolescência. Sem considerar as diferentes condições sociais e históricas, essa é vista de forma biologizante, como etapa patológica e natural por outras teorias psicológicas (BOCK, 2007).

O termo juventude tem sido mais utilizado pelos trabalhos no campo da Psicologia sócio-histórica, pois, de acordo com Melsert (2015), esta assume um valor positivo socialmente, diferente do termo adolescência, que é visto como etapa transitória e conturbada.

2.2. Juventude e Educação Profissional

Inicialmente procuramos por pesquisas que estudaram a dimensão subjetiva da escolarização profissional no ensino médio integrado da rede federal. Como não encontramos abundantes pesquisas, optamos por ampliar, procurar pesquisas que tivessem como sujeitos de sua pesquisa alunos da educação profissional independente da modalidade (subsequente/concomitante ou integrado ao ensino médio). Logo percebemos que embora houvesse algumas convergências, havia diferenças entre os públicos dessas modalidades. O público do ensino concomitante e subsequente têm como interesse o trabalho, abrange um recorte de idade amplo, enquanto que, exceto na pesquisa de Bernadim (2016), que estuda a rede estadual do Paraná, onde o ensino integrado é ofertado em quatro anos no período noturno (jovens entre 15 e 29 anos), nos demais casos a oferta do EMIT se dá em período integral. O que impede os jovens alunos de trabalhar e implica em um recorte de idade menor (15 a 19 anos).

Os autores Schwab (2013), Both (2013), e Nogueira (2015) pesquisaram os fatores que levam os alunos a procurarem a formação profissional técnica de nível médio em diferentes cursos técnicos. Perguntaram aos alunos acerca de sua escolha pelo curso profissional e encontraram grupos heterogêneos quanto à idade quando a pesquisa se tratava dos cursos subsequente ou concomitante.

A partir da análise do percurso escolar e profissional de estudantes de escola técnica de nível médio, Stefanini (2008), visou desvelar os condicionantes sociais, econômicos e culturais que os levaram a cursar este ensino, e conhecer o significado que esta formação representa para os jovens alunos do EMIT. Após *survey* com 153 questionários, selecionou 14 estudantes para uma entrevista semiestruturada, na qual buscou compreender quais elementos presentes nas trajetórias escolares e profissionais incitaram a busca por uma formação técnica de nível médio, por quê optaram pelo ensino técnico como forma de alcançar a profissionalização, quais acreditam serem as principais contribuições do ensino técnico para a profissionalização. Ao fim de sua pesquisa considerou que os estudantes entrevistados assimilam a realização do ensino técnico como uma estratégia para enfrentar as adversidades evitando a "desclassificação" do mercado. Os alunos mais jovens se orientavam para o ensino técnico buscando inserção profissional e alguma garantia, caso não adquirissem um futuro *status* profissional pela via do ensino superior. Já os alunos de maior faixa etária demonstravam o abandono de expectativas de trajetórias no ensino superior e passavam a buscar com o ensino técnico melhorias de ganho no mercado de trabalho e/ou promoções de cargo.

Considerando o tipo de escola que frequentaram durante o ensino médio, o turno de estudo, se trabalhavam, a faixa de renda da família, entre outros, a fim de estabelecer uma associação entre a intenção dos alunos de idades heterogêneas e suas expectativas para com a Educação Profissional ou o ingresso em um curso superior, Both (2013), pesquisou a trajetória de vida dos alunos, o motivo pelo qual procuraram ingressar no Curso Técnico em Agropecuária. Concluiu que o grupo composto por alunos com trajetória escolar contínua, em sua maioria, era de origem rural, sendo que aqueles que trabalhavam tinham seus empregos na agricultura e a maior parte estudou em escola pública. Por não ter outra opção, estariam cursando o técnico, pois 97% dos alunos já haviam tentado, pelo menos uma vez, ingressar no ensino superior, com apenas 6,5% de aprovados. Dessa forma, as expectativas de alunos jovens que cursam o ensino técnico estavam mais voltadas para a continuidade dos estudos do que para ingressar imediatamente no mercado de trabalho. Os estudantes que apresentaram

trajetórias escolares interrompidas foram na sua maioria de origem urbana, haviam estudado, na sua maioria, em escolas particulares e haviam trabalhado com outras atividades que não a agrícola durante a realização do ensino médio. Assim, mais da metade desses, não pretendiam realizar vestibular e afirmara estar no técnico porque gostaram e queriam atuar na área, seja para complementar os conhecimentos da graduação, como para atuar profissionalmente. Muitos desses, com idades próximas a 50 anos, buscaram o curso para, após se aposentarem, desenvolver atividades em sua própria chácara ou sítio.

Nogueira (2015), assim como Both (2014) também buscou apreender e analisar as trajetórias educacionais e ocupacionais dos alunos do curso técnico de nível médio. No caso de Nogueira (2015), alunos do curso técnico em Nutrição e Dietética, com os quais foram feitas aplicação de questionário para construção do perfil sociodemográfico e entrevistas individuais, para compreender o percurso de escolarização e ocupação dos alunos, 78% disseram ter optado por fazer o curso na busca por qualificação. Nogueira (2015), apesar de concluir dizendo que é necessário promover uma educação para o trabalhador que proponha uma formação emancipadora, que não busque atender as demandas de mercado, afirma que a qualificação profissional pode ser interpretada como resultado das mudanças identificadas no próprio processo de trabalho ao longo dos anos, que exige cada vez mais um trabalhador flexível e adaptado às constantes modificações.

Analisando por meio de questionários a percepção e as expectativas dos alunos do Curso Técnico em paisagismo acerca de sua própria formação, Schwab (2013) percebeu que os alunos dos últimos semestres apresentavam maior segurança e determinação quanto à sua formação, em comparação aos alunos dos semestres iniciais, o que o levou a pensar numa evolução das percepções e expectativas durante a trajetória.

Já as pesquisas de Guimaraes (2014), Estivalet (2014), Loureiro (2015), Ferreira (2013), Oliveira (2014) tiveram como sujeitos alunos do ensino médio integrado da rede federal. Penatieri (2012) analisou o resultado de duas pesquisas, sendo uma feita com jovens da rede federal e outra da rede estadual. E Pandita-Pereira (2016) teve como sujeito jovens alunos do ensino médio integrado da rede estadual.

A partir do método etnográfico, usado em sua coleta de dados, e a Análise Textual Discursiva, efetuada para analisar as falas dos dois grupos entrevistados: alunos (grupo um) e professores e técnicos em assuntos educacionais (grupo dois), Estivalet (2014) estudou como o currículo integrado poderia colaborar para a formação básica e profissional no curso técnico Integrado de Nível Médio em Agropecuária, no Instituto Federal Catarinense. Na análise de

Estivaleta (2014), da LDBEN/96, embora haja a determinação da relação entre a formação básica e a profissional de nível técnico, a lei não indica a forma em que essas devem se articular. Para ele, o decreto 5.154/2004 trouxe as primeiras sinalizações para a necessidade da construção de uma postura de combate a uma educação dualista. No entanto, não encontrou uma efetiva integração entre os conteúdos técnicos e os da base comum. O mesmo resultado é encontrado por Brito (2014) ao analisar um projeto de curso integrado.

A análise dos resultados de duas pesquisas realizadas por Penatieri (2012), que investigou, através das suas narrativas e representações sobre ser jovem, ser aluno, ser jovem aluno, as vivências na escola e os projetos a partir da escolarização de duas instituições públicas de Ensino Médio, uma da rede estadual e outra da federal, encontrou em sua pesquisa uma naturalização quanto à escolarização e o ser aluno como fase preparatória para o futuro, um vir a ser. Os jovens acreditam que a escola é um lugar que lhes permitirá ter promoção pessoal, facilitará a conquista de um bom emprego, uma relevante preocupação juvenil, apesar das incertezas quanto à inserção no mundo do trabalho. Também destaca que não há espaço para manifestações juvenis na escola, o jovem é tratado apenas como aluno. Conclui que os jovens da rede federal, por terem cursado o integrado, vêem o mundo do trabalho como uma possibilidade próxima e certa. Também aparecem na fala dos jovens as cobranças e incertezas que recaem sobre eles nessa etapa do ensino. Loureiro (2015) buscou conhecer e analisar os significados do trabalho para estudantes concluintes do ensino médio integrado e para isso utilizou como instrumento entrevistas semiestruturadas. Observou que a atividade de trabalho está no centro da vida e das atividades desses jovens, por meio da preparação para uma futura profissão, ancorando outros projetos, como possibilidade de viagens, de realização e mesmo de sobrevivência. Pereira (2010) procurou saber por que os alunos optam pelo ensino técnico como forma de alcançar a profissionalização, quais acreditam ser as principais contribuições do ensino técnico para a profissionalização. Fez entrevistas semiestruturadas com gestores, docentes, pedagogos e egressos dos cursos técnicos. E percebeu que os discursos da maioria dos entrevistados apontam para a importância de atender às necessidades do mercado de trabalho, e não buscam superar a visão produtivista e mecanicista da educação e da escola.

Em um cenário um pouco distinto (EMIT em período noturno), Bernardin (2016) buscou no cotidiano da escola, onde os estudantes jovens vivem as suas experiências escolares, elementos que pudessem contribuir para a compreensão do significado que tem para eles a formação escolar e profissional. Percebeu que os estudantes do Ensino Médio Integrado fazem uma associação entre a Educação Profissional e as possibilidades de inserção

e/ou melhora do emprego e da renda. O que também é encontrado em Silva (2013), que concluiu que a procura pelos cursos técnicos nas áreas pesquisadas deve-se ao fato de os jovens buscarem encontrar formação de qualidade superior, profissionalização em áreas que representam certo *status* ou, ainda, garantia de empregabilidade. Há uma supervalorização do curso como passaporte para a obtenção de emprego e/ou para o prosseguimento dos estudos. A Educação Profissional torna-se uma estratégia para conquistar o respeito social e o profissional, possibilitando que uma situação originalmente prejudicial (o fato de estudar em escola pública) se transforme em um diferencial positivo. Os estudantes declaram que a opção pela Educação Profissional faz parte de uma estratégia para verificar se as intenções de carreira na universidade trarão a realização projetada. Nesse sentido, o curso escolhido ganha importância como mecanismo de antecipação das experiências acadêmicas e profissionais. Destaca-se o fato de serem filhos de trabalhadores que têm baixa escolaridade e exercem funções de pouco prestígio social, de enfrentarem condição econômica precária e de estarem decididos a concluir o curso técnico como forma de melhorar as condições de trabalho e de vida. Bernardin (2016) destaca que o jovem que precisa trabalhar valoriza mais os cursos de Educação Profissional do que aquele que só se dedica aos estudos, e, entre os alunos que, se pudessem voltar atrás, optariam pelo Ensino Médio regular (17% dos seus sujeitos), encontra melhor condição financeira e a determinação para a continuidade dos estudos na universidade.

Nas pesquisas, evidencia-se que os alunos dos cursos subsequentes/concomitantes têm um perfil diferente dos alunos dos cursos técnicos integrados. Os alunos dos cursos integrados mencionam em seus projetos a continuidade dos estudos no nível superior como uma busca que faz parte do interesse pelo curso integrado e são de idade entre 15 e 20 anos (PENATIERI, 2012; ESTIVALETE, 2014; PANDITA-PEREIRA, 2016; SALES, 2016). Enquanto que no subsequente/concomitante há mais menções de significação do curso técnico relacionadas ao trabalho e a faixa etária é mais ampla (BOTH, 2013; SCHWAB, 2013; STEFANINI, 2008). Por fim, a partir das pesquisas que trataram do ensino médio integrado, pudemos perceber que a proposta de ensino integrado ainda não está posta com clareza para todos os atores escolares, e ainda falta muito para alcançarmos o ideal do ensino médio integrado (ESTIVALETE, 2014).

2.3. Juventude e Escola

Em levantamento feito por Dayrell (2009), foram encontrados 39 trabalhos acadêmicos, entre 1999 e 2006, que pesquisavam os significados atribuídos a escola e seus

processos. Desses 39, 23 pesquisaram o ensino médio, 8 o ensino fundamental, 5 a EJA, 1 não informou qual etapa de ensino pesquisou e 2 são chamados mistos (não foi possível identificar o que são “mistos”). Não há referência explícita ao ensino profissional ou integrado no levantamento, entretanto, a pesquisa de Barbosa (1999), que analisou os sentidos que os jovens atribuem à escola e ao conhecimento em uma escola técnica federal do Rio de Janeiro, aparece na revisão.

O autor destaca um decréscimo da temática em relação à revisão do estado da arte feita anteriormente, pois, representavam 28% das pesquisas que tratavam do tema Juventude e Escola, e no trabalho de Dayrell (2009) representavam 21,3%. As pesquisas que buscavam os significados atribuídos à escola e seus processos são divididas em três grupos. O primeiro, constituído por aquelas que investigaram significados, sentidos e representações que o jovem atribui à escola e/ou à trajetória escolar, representavam o maior número de pesquisas; o segundo agrupa os trabalhos que têm em comum a discussão sobre os significados que os jovens alunos atribuem à relação que estabelecem com a escola e com os seus sujeitos, principalmente com o professor; e o último pesquisou os sentidos que os jovens atribuem à relação com o saber e com a sua formação.

As pesquisas indicam que os jovens alunos possuem uma representação positiva da escola, o que não significa que não tragam críticas tanto à infraestrutura quanto à qualidade do ensino. Também é valorizada a sociabilidade, a escola como um espaço de encontro e ampliação de relações.

Quanto ao sentido atribuído à escola, esta é percebida como um “campo de sonhos de futuro”, onde os jovens estudantes acreditam que se dedicando ao processo de escolarização, e conseguindo concluí-lo, terão um bom futuro, uma crença pouco problematizada nas promessas da educação. Quando as pesquisas são com alunos da EJA, encontrou-se que o significado da escola vai muito além de um espaço para ‘aprender’: representa esperança, autoestima, aceitação, realização pessoal e ascensão social. Dayrell (2009) destaca que é comum os jovens assumirem uma posição de culpa diante dos fracassos e insucessos escolares, como se tal situação fosse um problema do sujeito e não tivesse relação direta com a trajetória que marca os que vivem em condição de exclusão. É recorrente que essa juventude identifique as ideias de “sonhos” e de “futuro” com uma difícil possibilidade de emprego, sem relacionar tal dificuldade a aspectos de ordem econômica, política e social.

Os jovens demonstram uma reflexividade acerca das suas condições socioeconômicas e percebem o quanto este contexto interfere na qualidade da educação a que têm acesso.

Destacam a inadequação do ensino em relação à realidade em que vivem, de forma que percebem que a escola não os prepara nem para o vestibular nem para que consigam uma vaga no mercado de trabalho. Muitos atribuem a isso as causas da evasão e repetência. Demandam uma educação de qualidade e reconhecem a necessidade de professores bem preparados e motivados (DAYRELL, 2009).

Para Torres (2013), que investigou que tipo de relação os jovens estabeleceram com a escola de Ensino Médio que frequentam, ou frequentaram, e qual o sentido dessa organização e de seus conteúdos para a vida deles, por meio de grupos focais, entrevistas em profundidade e observação virtual, os resultados sugerem que os jovens permanecem na escola porque conseguiram estabelecer vínculos sociais relevantes, ou quando conseguem ver algum sentido nos conteúdos oferecidos, ou associam a escola à perspectiva de um futuro melhor. Foram coletados dados acerca da vida, das paixões, dos sentidos da escola e do lugar que ela ocupa em suas prioridades e em sua rotina. E, em sua conclusão, Torres aponta que o que deve ser destacado não são os níveis de abandono, mas a insistência da maior parte dos que ingressaram no nível médio em continuar, pois, a escola está distante de ser um espaço interessante.

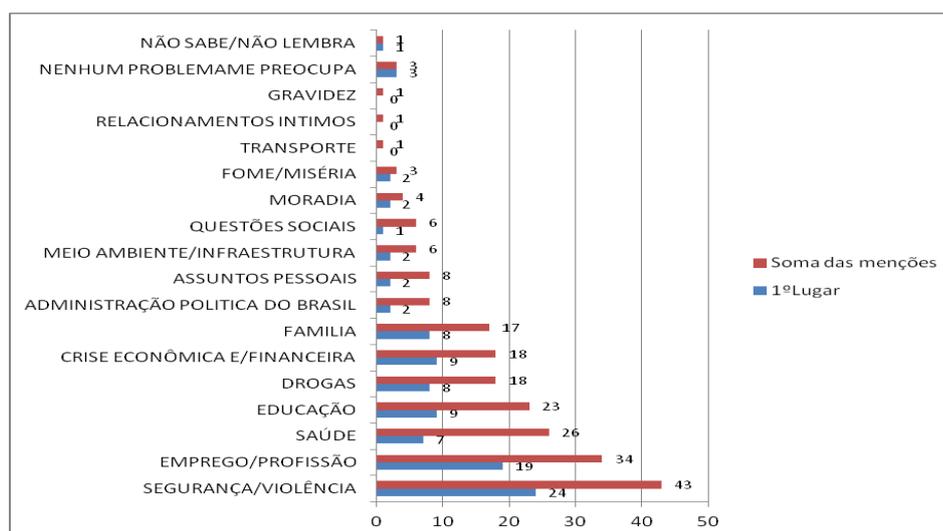
Em um estudo da UNICEF, Volpi (2014) procurou ouvir adolescentes em busca de informações para entender a exclusão escolar no país. Em seu trabalho ele destaca que os adolescentes entre 15 e 17 anos são o grupo mais atingido pela exclusão. Em torno de 1,7 milhões estão fora da escola, segundo dados de 2011. Entre os que estão matriculados, 35,2% (em torno de 3,1 milhões) ainda não chegaram ao ensino médio. E, 31,1% dos alunos que cursam o ensino médio (cerca de 2,6 milhões) não estão na série certa para a sua idade, de acordo com o Censo Escolar de 2012. Nesse estudo, 250 adolescentes participaram na realização de 25 grupos focais e de 51 entrevistas em profundidade. Os motivos para o abandono dos estudos são diversos, entre eles: gravidez indesejada, violência familiar, conteúdos distantes da realidade dos alunos, falta de diálogo entre alunos, professores e gestão da escola, violência do cotidiano escolar, infraestrutura precária da escola e a necessidade de ingressar no mercado de trabalho.

Abramovay (2015) buscou conhecer quem são os jovens que frequentam a escola, a fim de identificar o lugar da escola na produção do conhecimento, o clima escolar, as relações com os professores e entre os alunos no horizonte de motivações. Elegeu como questão central por que alguns jovens permanecem na escola e outros a abandonam. Em sua pesquisa, buscou conhecer quem são os jovens que frequentam as escolas, quais são suas motivações,

como se dá o clima escolar, as relações entre alunos de 15 a 29 anos de idade matriculados no ensino médio, EJA/médio nas redes de ensino estadual, municipal e Projovem Urbano. A maioria dos jovens participantes chegaram à escola sem um “capital cultural”. Os alunos da EJA e do Projovem são os que mais afirmam a importância e a positividade da escola e apontam uma perspectiva de um distante futuro profissional. Para os jovens do Ensino médio, o conhecimento transmitido em sala de aula é visto como um saber que não tem muito sentido. E as relações de poder são vistas como abusivas. Frequentar a escola, para alguns, é uma exigência dos pais, do mercado, para vestibular ou ENEM. Entre os motivos que levam os estudantes a permanecerem na escola estão a boa relação com um docente e a percepção de que esse se interessa pelo aprendizado do jovem.

Na Pesquisa de opinião Agenda Juventude Brasil (SNJ, 2013), realizada com 3.500 jovens de 15 a 29 anos, em todo o país, foi perguntado quais são as questões que mais preocupam o jovem. A questão do emprego ou a profissão apareceu como a segunda maior preocupação, com pouco mais de um terço da mostra, 34%, demonstrando a importância da experiência do trabalho na vida da juventude brasileira, enquanto a preocupação com a educação aparece em quarto lugar (SNJ, 2013).

Gráfico 5 - Problemas que mais preocupam os jovens atualmente (Em %).



Fonte: Pesquisa Agenda Juventude Brasil

No entanto, nessa mesma pesquisa, os jovens foram questionados acerca da escola e quase 90% disseram que gostam ou gostavam de estudar quando estavam nessa situação. Quanto aos motivos para estudar, os jovens apontaram os motivos econômicos (45%), sendo o interesse principal a preparação para o mercado de trabalho (44%). Para outros 31%, há o

interesse em obter diploma (16%), preparação para o vestibular e Enem (9%), acesso à cultura (3%), e por motivos sociais, tais como, se tornar um cidadão melhor (8%), se expressar e comunicar melhor (5%) e fazer amigos (2%).

As perspectivas positivas quanto ao futuro são apontadas pelos jovens relacionadas, principalmente, à dimensão econômica e do emprego, 52% dos entrevistados acreditam que a situação de trabalho no futuro será melhor que a vivida no presente; depois vem a questão educacional; acreditam que terão melhores níveis de estudo que possibilitarão esse avanço.

Apesar do destaque do jovem na educação, eles estão muito mais presentes no mundo do trabalho (74%, sendo que 53% trabalham e 21% procuram trabalho) do que na escola (37%). Um quinto desses jovens conciliam escola e trabalho (14%) ou procuram trabalho enquanto estudam (8%). O Censo 2010 aponta que 53,5% dos jovens de 15 a 29 anos estão trabalhando e 36% estudando. A proporção dos que estão simultaneamente no mundo da escola e do trabalho é de 22,8% (SNJ, 2013).

3. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1. Enfoque teórico-metodológico

Diante da contraposição entre razão e realidade, empirismo e racionalismo, dicotomia sujeito-objeto que permeia a psicologia, Vigotski buscou a superação desse dualismo. Sobre a base marxista, e por meio do materialismo histórico dialético, ele propôs o psicológico como síntese das contradições, e o fenômeno psicológico como processo de constituição social do indivíduo. Propôs também a superação da dicotomia entre objetividade e subjetividade, pois, esses agem um sobre o outro dialeticamente e formam uma unidade de elementos contrários (GONÇALVES, 2007).

Ao fundar a Psicologia histórico-cultural, Vigotski parte das categorias fundamentais do materialismo histórico e dialético e as aplica, dialeticamente, às questões da Psicologia. Isso significa que as categorias da dialética são referência fundamental, por isso mesmo impõe a elaboração de categorias específicas para a construção de tal Psicologia, obra que ele mesmo teve pouco tempo para desenvolver, mas que continuou na Psicologia soviética e, a partir da década de 70, na América Latina (GONÇALVES, 2007, p 116).

De acordo com Aguiar (2006), o homem se constitui numa relação dialética com o social e a história. A concepção de método inclui a noção de historicidade, essa expressa questões concretas presentes na vida material que estão em constante movimento, e constituem o social ao mesmo tempo em que são constituídas pelo mesmo.

(...) falamos de um homem que se constitui em uma relação dialética com o social e a história, sendo ao mesmo tempo único, singular e histórico. Um homem que ao nascer é candidato à humanidade, mas somente a adquire no processo de apropriação do mundo. Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência revela - em todas as suas expressões - a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (AGUIAR, 2006, p.11).

O método da ciência psicológica tal como proposto por Vigotski nos conduz a substituir a análise descritiva de um objeto pela análise do processo de constituição do objeto, considerando, assim, a dinâmica, o movimento do fenômeno, que não é estático. Dessa forma, o que nos interessa não é uma descrição do fenômeno, mas uma explicação das suas múltiplas determinações. E essas não estão aparentes, mas necessitam ser desveladas e observadas em sua essência.

Vigotski (1998) afirma que “o tipo de análise que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis”.

As categorias metodológicas da dialética, numa perspectiva materialista, permitem o movimento da aparência para a essência; do empírico e abstrato para o concreto; do singular para o universal a fim de avançar o particular; permitem tomar as totalidades como contraditórias. Aliados a noção de que o sujeito ativo, em relação com o objeto, é histórico, tais categorias respondem às necessidades, do movimento, sem cair no relativismo e sem perder o sujeito, que, assim entendido, é necessariamente integral, pleno (GONÇALVES, 2006, p.114).

O processo apreendido a partir de um sujeito pode revelar algo constitutivo de outros sujeitos que vivem em condições semelhantes (Aguiar, 2007). E para apreender tais processos, dar conta da realidade que está em movimento, buscaremos, por meio dos núcleos de significação, explicar os processos da realidade concreta.

Assim, as falas dos jovens serão o ponto de partida para buscarmos as significações constituídas pelos jovens, para, a partir dessas, compreendermos os aspectos que compõem a dimensão subjetiva do processo de escolarização neste tipo de formação.

3.2. Dimensão Subjetiva

A subjetividade se configura socialmente. Subjetividade e objetividade se constituem em um mesmo processo que não é natural, e sim social. O âmbito subjetivo diz respeito à presença do sujeito nas tensões e relações sociais. A subjetividade não está dada, ela se constitui na inserção e ação dos humanos sobre o mundo.

o âmbito do sujeito inclui processos e características específicas que só podem ser compreendidas na relação com a objetividade. E o âmbito objetivo incorpora a subjetividade, na medida em que o que resulta como objetivo é o objeto transformado pelo sujeito (BOCK, 2009, p.141).

Furtado (2002) nos fala que a subjetividade não se limita ao individual, mas se determina na vida social, a partir da atividade. O sujeito se coloca no campo objetivo da sociedade em determinado lugar e é, a partir desse lugar ocupado no mundo, que ele constituirá a sua subjetividade. A subjetividade é constituída através de mediações sociais.

(...) está presente no repertório cultural de um povo, constitui a sua identidade social, é matriz da constituição de suas representações sociais. Sua dinâmica interacional, de base objetiva material (os determinantes sociais e econômicos) e campo da configuração subjetiva do sujeito, é o elemento dialético que nos permite considerar a relação dialética entre a produção singular de determinado sujeito e a produção de um conteúdo que representa o repertório cultural de um povo e que se constitui historicamente (AGUIAR, 2007, p.92).

Foi considerando a natureza social e histórica dos seres humanos, tanto no âmbito subjetivo quanto objetivo, que se constituiu a noção de Dimensão Subjetiva da realidade.

A dimensão subjetiva da realidade estabelece a síntese entre as condições materiais e a interpretação subjetiva dada a elas. Ou seja, representa a expressão de experiências subjetivas em um determinado campo material, em um processo em que tanto o polo subjetivo como o objetivo transformaram-se (GONÇALVES e BOCK, 2009, p. 143).

Tal dimensão é uma dimensão da realidade e não dos sujeitos; mas é exatamente pela presença deles que ela existe. Busca-se com este conceito eliminar ou superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade que marcou a psicologia e indicar a possibilidade de contribuir para uma leitura da realidade apresentando uma dimensão pouco estudada.

A dimensão subjetiva é uma dimensão da realidade e não dos sujeitos, mas é exatamente a dimensão da realidade que afirma a presença e a contribuição dos sujeitos na construção dela. São construções individuais e coletivas que resultam determinados produtos, na objetividade, reconhecidos como de natureza subjetiva. Estes produtos são sempre sociais e subjetivos; são a marca da presença dos indivíduos no mundo coletivo e são decorrentes da ação humana sobre o mundo. Importante frisar que são elementos de natureza subjetiva, mas que estão postos no mundo e, portanto, são uma dimensão da realidade objetiva (AGUIAR, 2016).

3.3. Sentidos e Significados

As significações que buscamos podem ser compreendidas no estudo dos sentidos e significados. Apesar de separados didaticamente, sentidos e significados se constituem mutuamente e não existem isoladamente. A palavra é o significado, a unidade de análise, ela constitui a mediação entre o pensamento e a linguagem. Os significados são internalizados pelo homem quando ele transforma e é transformado interferindo no mundo pela atividade. Quando ocorre a produção, são atribuídos significados que são internalizados e esses têm o poder de transformar o natural em cultural (AGUIAR, 2006).

Mais amplo que o significado, temos o sentido, “o significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala” (VIGOTSKI, 1998a, p.181).

O sentido é a articulação de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência, contem mais do que aparentam os significados, são zonas mais profundas e muito mais amplas. O sentido se aproxima da subjetividade (AGUIAR, 2006).

3.4. Procedimento para produção dos dados

De acordo com a concepção de epistemologia qualitativa de González Rey (2012), o uso de instrumentos, como a conversação, produz uma corresponsabilidade em cada um dos participantes, que se sentem sujeitos no processo, e isso facilita a expressão. Nessa proposta,

tanto sujeitos quanto pesquisador compartilham suas tensões num processo que facilita a apreensão de sentidos subjetivos. Na conversação, há uma aproximação do outro e as pessoas envolvidas evidenciam seu envolvimento (GONZÁLEZ-REY, 2012).

a conversação é um processo que tem por objetivo conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, que são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitados de sua subjetividade individual. A partir desses espaços, o relato expressa, de forma crescente, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões, processo esse que envolve emoções e, por sua vez, facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e de novas emoções, levando à trama de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ- REY, 2005, p.126).

O roteiro da conversação com o grupo foi organizado em torno das seguintes questões: o que os levou a fazer o curso, quais aspectos foram importantes para a decisão, quais vantagens a formação técnica pode trazer, o que pensam da reforma do ensino médio, o que gostam e não gostam na experiência de ensino médio integrado ao técnico, como é a relação com a gestão da escola, como percebem a integração das bases técnica e comum, se tiver que falar do ensino técnico para alguém, como falariam, e quais seriam as três palavras que associariam à experiência do curso técnico integrado.

3.5. Procedimento para análise dos dados

A fim de ser coerente com o pressuposto teórico da psicologia sócio-histórica, e considerando que fizemos uma pesquisa qualitativa, utilizamos procedimento desenvolvido por Aguiar e Ozella (2013) para a apreensão da constituição dos sentidos.

Aguiar e Ozella (2006, 2013) buscaram construir um recurso para apropriação das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade. Realidade essa que não está aparente, mas precisa ser desvelada em sua essência. Tal recurso é composto por três etapas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e constituição dos núcleos de significação.

Os pré-indicadores são trechos de falas que compõem um significado. O levantamento desses pré-indicadores se deu a partir de diversas leituras flutuantes, nas quais são destacadas palavras que nos dão indícios de similaridade, complementaridade ou contraposição, ou que tinham importância para os objetivos da investigação. Os pré-indicadores não evidenciam as respostas da pesquisa, mas como produções subjetivas mediadas pela história e cultura, permitiram obter indicadores que aproximaram as zonas de sentido do sujeito.

Já na sistematização dos indicadores foram aglutinados os pré-indicadores, novamente por similaridade, complementaridade ou contraposição. E é nessa etapa que se inicia o movimento de análise que elucida um início de nuclearização.

Na terceira e última etapa, é feita a construção e análise dos núcleos de significação. Nessa etapa, a partir da releitura do material, é iniciado o processo de articulação dos indicadores formando os núcleos de significação, de forma que revelem as construções de sentido e significados, o que permitiu uma análise além do aparente. Daí se iniciou, de fato, a análise e a progressão do empírico para o interpretativo.

Seguindo para a análise desses núcleos, foi feita uma articulação internúcleos, em que semelhanças e contradições são destacadas e essas vão revelar o movimento do sujeito, interpretada à luz do contexto sócio-histórico e da teoria (AGUIAR, 2013).

3.6. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

3.6.1. A Escola

A coleta foi feita em um dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, uma autarquia vinculada à SETEC (Secretária de Educação Profissional e Tecnológica) e subordinada ao MEC. O Instituto conta com 36 *campi* e sua reitoria está alocada na cidade de São Paulo. A instituição, em seus diversos *campi*, oferece cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos, integrados e modulares e de ensino superior (graduação e pós-graduação). No Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018), o IFSP constitui-se como “espaço formativo no âmbito da educação e do ensino profissionalizante” e tem por missão “Construir uma práxis educativa que contribua para a inserção social, para a formação integradora e para a produção de conhecimento” (IFSP, 2014, p.29).

O *campus* escolhido que teve suas atividades educacionais iniciadas em 2010, foi escolhido por ficar em um município entre os principais polos industriais do Alto do Tietê e fazer parte da Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Nele são ofertados cursos de pós-graduação, graduação, técnico subsequente/concomitante e EMIT. Entretanto, sua primeira turma do curso médio integrado teve início em 2016. E encontra-se no meio do curso (2º ano do EMIT) quando foi ouvida para essa pesquisa, em março de 2017. O curso é ofertado em período integral e tem duração de 3 anos. O ingresso no curso é feito anualmente, por meio de processo seletivo, sendo que 50% das vagas são

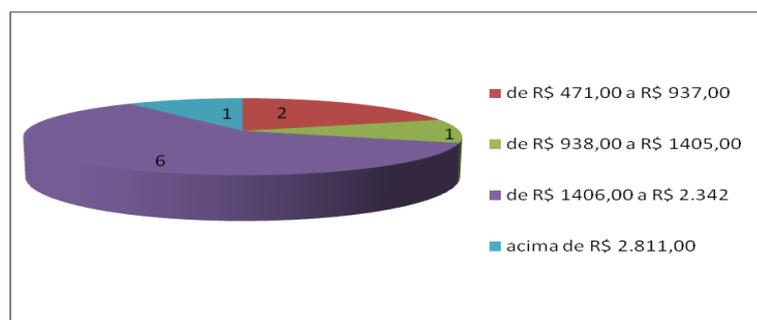
destinadas a candidatos que cursaram o ensino fundamental em escola pública, conforme a lei 12.711 de 2012.

3.6.2. Os alunos

A conversação aconteceu com dez alunos do curso técnico integrado ao ensino médio do IFSP. Sendo sete meninos e três meninas, com idades entre 15 e 16 anos. Todos estão no segundo ano do ensino médio integrado ao curso técnico em mecatrônica (oito meninos)²⁰, e técnico em química (duas meninas).

Estudam em período integral. Foram escolhidos aleatoriamente, mediante convite do gestor do *campus*, de acordo com as suas disposições e autorização dos pais. Dentre os alunos que participaram da pesquisa, a maior parte tem renda *per capita* de até R\$ 2.342 ao mês.

Gráfico 6 - Renda *per capita* dos participantes.

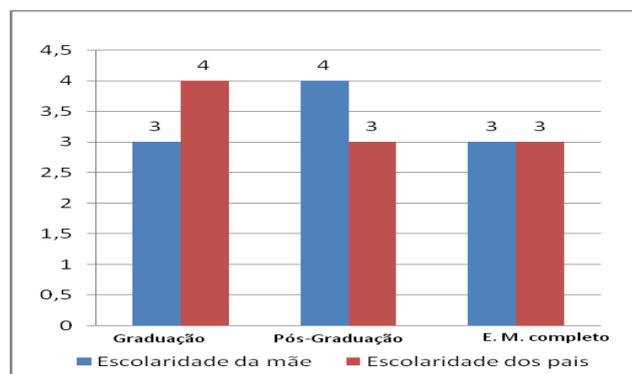


Fonte: Autora

No tocante ao nível de escolaridade da mãe, todas possuem formação superior ou igual ao ensino médio completo. O mesmo ocorre em relação aos pais.

²⁰ O predomínio masculino nos cursos técnicos industriais é característico na rede e é discutido no trabalho de Almeida (2015). Em Silva e Silva (2016), torna-se notória a discrepância entre o número de meninos e meninas que ingressaram no vestibulinho em outro *campus* da mesma rede.

Gráfico 7 - Escolaridade dos pais



Fonte: Autora

Quanto à rede em que os participantes cursaram o ensino fundamental, a maior parte concluiu em escola da rede privada (7), e apenas três que concluíram em escola pública. Sobre a autodeclaração de cor de pele/raça, as respostas foram: brancos (8) e pardos (2).

3.7. Resultados e Análises dos Dados

A partir das falas dos dez jovens participantes do grupo, foram organizados os indicadores em quatro núcleos: “Motivos para ingresso no EMIT”, “Trabalho e Futuro”, “Família” e “Ensino Médio”.

3.7.1. Núcleo 1 – Dos motivos para o ingresso no EMIT: *Não quero atuar na área...*

Esse núcleo foi formado pelos indicadores: A busca pelo ensino médio de qualidade; Interesse na área de conhecimento do Ensino Técnico; Formação técnica como alternativa: Plano B; Relações vividas do Espaço Escolar e Docência x Reconhecimentos de Saberes. Nesse núcleo, agrupamos os indicadores em que os jovens significam a sua opção pelo curso na Rede Federal. É possível perceber que não há um determinante, mas múltiplos fatores que os influenciaram na escolha pelo ensino médio integrado.

Os estudantes entrevistados explicitaram que a opção pelo curso está ancorada na busca por um ensino médio “de qualidade”. Qualidade essa, que para os jovens, está associada ao preparo para o vestibular. Assim como na pesquisa feita por Estivaleta (2014), o interesse pela Rede Federal, para a maioria dos participantes, resultou da busca por um ensino médio que proporcionasse melhores condições de acesso ao ensino superior:

“Mais focada no vestibular, eu vou me preparar para o vestibular, porque eu não tenho muito interesse na área de automação”.

A possibilidade dos alunos egressos serem aceitos nas grandes universidades é o que na percepção dos alunos e dos pais rende à escola o atributo qualidade. Para eles, a boa educação está associada às possibilidades de dar continuidade aos estudos por meio da aprovação nos grandes vestibulares, na ampliação das possibilidades de inserção no mercado de trabalho e na melhoria das condições de vida, o que amplia as chances de mobilidade social. Tal fato também é encontrado em outras pesquisas (Dourado, 2007; Estivalet, 2014; Pandita-Pereira, 2016).

Diante disso, os pais, a escola, a comunidade e os meios de comunicação passam a atribuir ao desempenho dos alunos, nos diferentes processos de avaliação de aprendizagem, a importância de um medidor de qualidade (Dourado, 2007). Apesar de não nos parecer o modo mais adequado de avaliar a qualidade, avaliações como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes de 2015), vem referendando a Rede Federal como ensino de qualidade.

Em ciências, a rede federal teve média de 516 pontos, enquanto as escolas particulares obtiveram 487 pontos, embora tais diferenças não sejam consideradas pelo INEP como estatisticamente diferente do desempenho médio dos estudantes da rede particular. Em leitura, os alunos da rede federal alcançaram 528 pontos, superando a média nacional, o que estatisticamente também não é diferente do desempenho médio dos estudantes da rede particular (493 pontos). O desempenho médio da rede estadual ficou em 402 pontos, enquanto na rede municipal, 325. O desempenho médio em matemática dos estudantes da rede estadual ficou em 369 pontos, da rede municipal, 311. Já os estudantes da rede federal tiveram melhor desempenho, 488 pontos, o que também não é estatisticamente diferente do desempenho médio dos estudantes de escolas particulares, 463. O desempenho médio dos jovens estudantes brasileiros na avaliação de Ciências alcançou 401 pontos, valor significativamente inferior à média dos estudantes dos países membros da OCDE (493). O desempenho médio dos jovens brasileiros da rede estadual alcançou 394 pontos. o Brasil ficou em 63º lugar entre 72 países. Em todas as três matérias avaliadas a rede federal superou a média dos países desenvolvidos.

Outro aspecto que pode afetar a percepção de qualidade da rede federal para esses jovens são as campanhas publicitárias que promovem os vestibulinhos da rede. Nelas, os IF's

são apresentados como “Escola Pública de Qualidade”. Dourado (2007) afirma que a visão que a comunidade tem acerca da escola e do sistema educativo é o que conduz os usuários à escolha da escola e os mantém interessado em sua permanência, interferindo na aprendizagem e produção de uma escola de qualidade social. Isso também contribui para a expectativa de aprendizagem na escola pelos professores, pais e alunos, que aceitam como normal e natural um determinado padrão de aprendizagem para seu público.

Em várias falas, observamos que o prevaente interesse ao ingressar no instituto não era pela formação técnica:

“Acho que é uma experiência válida, mesmo que você não se identifique com o curso”.

O curso é visto como substancial para aplacar a ansiedade em relação à incerteza do futuro, do trabalho e a pressão familiar. Como algo que pode contribuir na transição da escola para o ingresso no trabalho, conforme trecho transcrito:

“É meio que isso, porque querendo ou não quando a gente faz uma escola normal a gente fica meio que perdido. Porque se a gente não passa de primeira no vestibular, tem aquela cobrança da família, a nossa autocobrança, aquela coisa nossa de, - o que eu faço-. E a gente às vezes nem pensou no curso que ia fazer, às vezes presta para alguma coisa que você não queria mesmo. Algo na hora, assim.”

Em Penatieri (2012) também se destaca na fala dos jovens as cobranças e incertezas que sofrem nessa etapa do ensino.

Os jovens também fazem referência a como a parte técnica pode ser importante para ampliar o conhecimento a respeito de uma área e ajudar a nortear futuras escolhas:

“...eu descobri aspas, (sic) essa paixão pela química aqui. Eu nunca teria descoberto em outro lugar, então! Não sei, eu me cobro muito, então querendo ou não, é uma saída, eu tenho para onde ir. ”

E destacam a possibilidade de testar, experimentar uma profissão sem a obrigação de tomá-la como escolha definitiva para a vida adulta. Ou testar as escolhas que têm como certa:

“... por ser um tempo menor e o conhecimento reduzido, te coloca naquele mundo, quando a gente ainda tem possibilidade de escolha.”

“...antes de eu entrar aqui, eu queria seguir na área de engenharia, se não tivesse entrado aqui, eu provavelmente não teria mudado de ideia.”

A continuidade dos estudos não é assegurada como consequência do término do ensino médio para a maioria da população jovem. Entretanto, pôde-se perceber que os jovens participantes dessa pesquisa têm possibilidades materiais e simbólicas para projetar o futuro. Podemos relacionar a esse fato, as grandes expectativas de continuidade de formação. Destaca-se no grupo participante a busca por profissões mediante um percurso acadêmico e que possam oferecer maior valorização social aos jovens.

A universidade é significada como etapa final para a escolarização (PANDITE-PEREIRA, 2016), e essa, sim, tem por função permitir o acesso ao mercado de trabalho na posição que almejam. A formação técnica é vista como caminho para obtenção de condições da continuidade da formação em nível superior, sendo, em alguns casos, não necessariamente ligada à área do curso técnico.

Além da escolha por fazer o Ensino médio na rede federal, o jovem também faz opção por uma área do curso técnico. No *campus* pesquisado, os alunos poderiam escolher o integrado ao curso de química ou de automação industrial. As falas sobre a escolha da área do curso técnico expressam a falta de apropriação da atuação do profissional que o curso pretende formar. Os entrevistados falaram sobre a escolha por conta da indicação de amigos ou familiares, afinidades ou aversões com as disciplinas ou conteúdos que acreditam compor os cursos. No caso em que um jovem fez referência mais próxima ao trabalho do técnico, citou uma experiência lúdica com robótica como fator motivador para escolha do curso:

“eu escolhi automação, porque no ensino médio já tinha aula de robótica e eu achei interessante. Eu também prestei para química na ETEC, no final acabei escolhendo aqui, porque eu acho que seria um lugar melhor. Eu já tinha vindo aqui algumas vezes, participei de um torneio aqui”.

Entretanto, a área técnica é uma escolha que se dá em segundo plano quando comparada à escolha pela instituição, sem muita propriedade do que trata o curso ou a área de trabalho que podem acessar após a formação. Esse esvaziamento de conhecimento quanto à

área técnica no momento da escolha também aparece em outras pesquisas (Pandita-Pereira, 2016).

Os participantes falam sobre as suas relações com os colegas como uma convivência de apoio mútuo:

“Simplesmente pelo fato de conviver com o pessoal, pelo fato de compartilhar história, quantas vezes o pessoal está mal. E se junta, porque querendo ou não, tem problema aqui, tem em casa, sabe. Junta uma serie de coisas e fica mal todo mundo junto (risos) e acaba virando uma família (risos)”.

E descrevem a relação com a gestão como acessível, embora as soluções, muitas vezes esbarrem na burocracia do serviço público. O clima institucional, as relações dos alunos entre eles e com a equipe são postos como positivas:

“Eu acho muito positiva essa questão de ter uma organização mais democrática, porque a gente desenvolve mais a nossa opinião, e sabe como colocar isso, passa a ter uma voz mais ativa. Isso implica também na nossa relação com as pessoas. Eu, por exemplo, era muito tímida. Quando entrei aqui, eu me vi com uma liberdade maior para interagir com o diretor, com o sociopedagógico e tudo o mais. E eu consegui superar boa parte disso e acredito que outras pessoas também.”

Ainda sobre a relação com os gestores, os jovens relatam:

“É muito fácil, por que metade da turma de automação tinha aula com o gerente educacional”.

“O contato era bem próximo”.

“E o diretor do campus, ele é muito legal, então é tranquilo”.

“A gente vai a sala dele, bate um papo com ele”.

Os professores estabelecem relação próxima com os alunos e há um reconhecimento do trabalho daqueles que apresentam aulas dinâmicas e interessantes:

“Tenho o exemplo do professor D., o professor de história, ao invés dele ficar na lousa, giz, falando com a gente, ele monta linha do tempo no chão, com papel, propõe atividade diferente”.

Um ambiente escolar adequado é diretamente associado ao bom desempenho dos estudantes. No que se refere aos docentes destaca-se a necessidade de formação, garantia de remuneração adequada e a dedicação a uma só escola. Além disso, as pesquisas sobre a Qualidade da Educação indicam que é imprescindível para tal construção, sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo (Dourado, 2007).

Um dos elementos importante para a educação de qualidade é o professor, sendo que, a excelência desse profissional está atrelada principalmente as suas condições de trabalho e sua formação continuada e inicial. Se comparada às demais redes públicas brasileiras, a rede federal é a que melhor valoriza seus docentes quanto ao plano de carreira (disposto na lei 12.772/2012) e incentivos para qualificação. Com isso, a rede possui corpo docente com alta qualificação em termos de titulação (PINTO, 2012; DOURADO, 2007).

Todavia, apesar do reconhecimento da distinta formação da equipe docente, os alunos apontaram as suas percepções quanto à falta de uma formação pedagógica para os professores das áreas técnicas. Situação que também é pontuada em ESTIVALETE (2014):

“Eles são pessoas que antigamente tinham seus empregos, tem o conhecimento, só que não sabem muito bem como passar isso para os alunos. Acho que isso eles precisam melhorar”.

Para Moura (2015)²¹, se existe um conjunto de saberes inerentes à profissão docente que a justifiquem como tal, a grande liberalidade no mundo do trabalho e na sociedade em geral se dá no sentido de que outros profissionais que não têm a formação docente atuem como professor, porque essa não tem reconhecimento social e do mundo do trabalho compatível com a sua importância para a sociedade, por isso não há esse rigor quanto a seu exercício.

²¹ Em seu artigo, *A formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica*, o autor faz propostas de formação para docentes da EPT.

O fato é que a carreira docente, em muitos casos, é menos atrativa à juventude por conta de sua desvalorização e no caso da EPT, os postos de trabalho são escassos e difusos devido às diversas áreas dos cursos técnicos; de acordo com a 3ª edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, são 227 cursos. Faltam docentes para áreas como física, química e matemática, o que se dirá de professores para EPT. Como dito anteriormente, a educação profissional atende 1.9 milhão de alunos, contra 8.3 milhões do ensino médio. Sendo que a maioria das vagas da EPT é ofertada na rede privada (46%). Em muitos casos, a carreira profissional oferece melhor remuneração e reconhecimento, o que motiva a formação inicial e poucos profissionais optam por fazer mais investimentos em formação pedagógica, a fim de dar aula. No caso da rede federal, o tornar-se professor, em muitos casos, vem como consequência da aprovação no concurso. Daí a relevância da formação continuada.

Apesar de não haver na rede federal um trabalho de formação continuada, no IF de São Paulo, desde 2015, foi aprovado pela resolução nº138/2015 a Política de Formação continuada. Ainda são muitos os desafios para as equipes que coordenam os trabalhos de formação nos *campi*, desde a dificuldade de mobilizar o coletivo para participação até as constantes mudanças das equipes gestoras. Quanto à formação inicial, no edital para concurso de docente do IFSP de 2011, havia a exigência de formação pedagógica em um prazo de 36 meses para os docentes das áreas técnicas aprovados, uma vez que os contratados lecionam aulas para Educação Básica. Todavia, essa exigência foi retirada nos editais posteriores.

Considerando os elementos que se relacionam e produzem uma significação para a escolha e permanência no Ensino Médio Integrado ao Técnico, emergiu nessa análise a busca por um ensino médio de qualidade, sendo que ensino de qualidade é entendido como aquele que possibilita o acesso ao nível superior. A expectativa quanto ao curso técnico, que pode viabilizar a melhor escolha de curso para graduação, ou a manutenção durante a mesma. Podemos diferenciar dos motivos do ingresso, os motivos para a permanência no curso, apesar do desconhecimento a respeito da área de atuação técnica, a percepção de um corpo docente qualificado e as relações sociais que se estabelecem com colegas e equipe escolar, parece fortalecê-los para a permanência no EMIT.

3.7.2. Núcleo 2 - Trabalho e Futuro: *“É incerto o futuro para mim. Eu não tenho certeza se quero realmente...”*

No núcleo Trabalho e Futuro estão presentes os indicadores: Ensino Técnico Possibilitando o acesso ao Ensino Superior, Preocupação com o futuro e Juventude e o Desafio do Trabalho.

Por conta das referências, diretas ou indiretas, feitas pelos jovens, em relação à futura graduação, vestibular, trabalho como parte de um projeto de futuro, alguns pré-indicadores também foram utilizados no núcleo anterior, pois diziam das motivações para a escolha da área do curso técnico. E essa foi feita pensando no que se deseja fazer no futuro, na continuidade da formação:

“... desde o oitavo ou nono ano, eu já tenho em mente que quero fazer graduação na área de engenharia civil. E eu tinha ideia de fazer um técnico na área de edificações, por já ter uma proximidade e já ser um preparo para área”.

Sem extinguir a dúvida quanto à possibilidade de mudança de planos, outro jovem do grupo, destaca a formação técnica como construção de base de conhecimento para os níveis posteriores da formação:

“Eu acho que além dessa questão de segurança que eles falaram, eu acho que para mim, pra o Hector e o João, que quer seguir uma faculdade de engenharia, o curso técnico vai servir, além dessa segurança, é uma base que vai alavancar no ensino, se a gente até o final do terceiro ano quiser continuar nessa mesma linha de raciocínio, isso vai dá uma base para gente, vai ajudar na graduação”.

Os cursos da área de engenharia como anseio para a graduação são os mais cotados pelos alunos, especialmente pelos que cursam técnico em automação. Embora também tenha sido citado o curso de medicina, por um aluno da química. Assim com em Bock et al. (2016), há um predomínio nas escolhas de profissões mais tradicionais.

E tal qual encontrado na pesquisa de Loureiro e Molin (2015), o ingresso no curso técnico são como projetos intermediários que servirão de acesso a outros projetos:

“Seria técnico até concluir a faculdade. Só por um tempo”.

Selecionamos as falas dos jovens que sinalizaram suas incertezas e preocupações quanto à imprevisibilidade do futuro:

“Assim, é incerto o futuro para mim. Eu não tenho certeza se quero realmente automação, mas é uma área que me chama atenção pela tecnologia, por mexer com robô, esse tipo coisa.”

Além da perspectiva incerta, a escola também é vista como espaço intermediário e preparatório para o mundo do trabalho e vida adulta, e o curso técnico como um elemento facilitador para entrada no mercado de trabalho:

“(...) quando a gente sai da escola normal, o bom de pelo menos a gente está aqui, porque tem -entre aspas- segurança. Porque querendo ou não, se a gente estiver meio perdida para escolher o que quer fazer na faculdade, a gente tem o técnico. Então dá para trabalhar um tempo, dá para se manter. Então tem toda aquela pressão. - Nossa! O que você vai fazer agora? Terminou a escola e a faculdade, nada?”

Nas falas dos jovens, há a preocupação quanto ao ingresso no mundo do trabalho. Eles expressam a necessidade de se preparar para esse futuro, e como dito por Melsert e Bock (2015), a responsabilidade por esse ingresso está localizada no sujeito. Nada falam sobre as condições sociais e econômicas ofertadas pelo mercado. Projetam na formação técnica a ideia de segurança quanto ao ingresso no trabalho, possibilidade de melhores salários e valorização social devido à instituição em que estudam:

“Você já tem uma segurança de salário, que, por exemplo, você não precisa trabalhar numa coisa que teoricamente você não tem formação você ganha menos. Já com o curso técnico, você pode trabalhar fazendo uma faculdade.”

Alguns fazem projeção de financiar a permanência no ensino superior mediante os ganhos obtidos no trabalho como técnico. Realizar o curso técnico é entendido como uma vantagem, um diferencial no mercado de trabalho. Tal qual na pesquisa SNJ (2013) em que emprego e profissão são a segunda maior preocupação dos jovens, destaca-se a nas falas dos participantes a associação do curso técnico a uma segurança, garantia de emprego ou diferencial no futuro.

3.7.3. Núcleo 3 - Família: “Porque muita expectativa é colocada na gente.”

Nesse núcleo, agrupamos os indicadores Influência da família e Participação dos pais na escola. Relacionamos nesses os pré-indicadores que tratam acerca da interferência da família na escolha pela formação técnica, curso ou escola.

Dos dez jovens, oito citaram alguma intervenção direta ou indireta de algum familiar no processo de candidatura à vaga na instituição. Quanto aos pais, no questionário aplicado aos alunos, a escolarização dos pais foi indicada entre ensino médio completo e pós-graduação. O que nos remete a estudos do campo da educação os quais apontam que o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a Internet, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, interferem no desempenho escolar e dos alunos (DOURADO, 2007).

“Minha mãe falou para eu vir fazer prova aqui, para eu vê como que era a sensação mais ou menos, eu vim bem tranquilo, acabei passando aqui e não na ETEC. Como automação é bem perto de mecatrônica, eu optei por fazer automação.”

Santos e Santos²² (2016), destaca que a escolarização dos pais por si só não é um fator determinante para o ingresso no IF. No entanto, pais com escolarização mais alta tendem a fazer escolhas educacionais mais subsidiadas que os menos escolarizados, até mesmo por conta de suas redes de contatos, que os influenciam:

“Eu fiquei sabendo pelos amigos do meu pai, meu pai trabalha numa empresa relativamente grande, e os amigos dele conheciam a instituição. Falaram que tinha aberto a instituição aqui na cidade, e eu vim procurar saber.”

Ainda sobre a influência dos pais:

²² Santos e Santos, 2016, apresentam nesse artigo um estudo do perfil dos alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado do *campus* São Paulo.

“A minha (mãe) fez chantagem comigo, ela falou que ia aumentar minha mesada, me dar um ventilador (risos).”

Além da influência na escolha, os pais são vistos como parte interessada na formação, como alguém que pode ser frustrado e afetado pelo processo educativo desse jovem.

“E isso não é uma coisa que afeta só a gente, afeta quem está ao nosso redor também, essa questão do tempo. Fui e fiz uma coisa que não gosto. Vou voltar e refazer? É complicado.”

Para Dourado (2007), em seu levantamento acerca das concepções de qualidade, a participação dos pais na escola é considerada uma variável que também interfere na percepção de qualidade. No caso da escola pesquisada, os alunos apontam essa participação como mínima. Embora tenham atribuído a compra de armários como uma iniciativa dos pais:

“Primeira vez que o grupo de pais funcionou foi para comprar armários. E só.”

Fazem referência às discussões acerca das condições da alimentação fornecida pela escola que ocorrem nos grupos de mensagens virtuais. Os sujeitos também afirmam que são mais influentes na gestão escolar que os pais ou responsáveis:

“A gente impacta muito mais que os nossos pais, nossos pais só vem aqui para uma coisa: a reunião”.

Também falam da fragilidade do conhecimento dos pais em relação ao acesso aos serviços do *campus*:

“Minha mãe não sabia nem agendar a reunião, por que tem que entrar no site e agendar na planilha o horário que vai vir. Ninguém sabia fazer isso até o meio do ano.”

Do mesmo modo, destacam a diferença da relação da escola atual com os pais em relação à escola anterior, no caso dos que vieram de escolas particulares:

“A gente tinha tudo na mão, não sei se todo mundo concorda, não sei como falar. Mas em escola particular tem essa questão de filinho de papai e mamãe. Se a mãe for lá reclamar, está tudo certo. Aqui não é assim não.”

E ainda em relação aos que vieram de uma escola da rede privada, aparece certa confusão ao não identificar as escolas profissionais com escola pública:

“Minha mãe falou: “se você não passar na ETEC ou no IF você vai para escola pública”.

É possível perceber uma valorização por parte das famílias dessa escolarização. O interesse e empenho dos pais para que os jovens ingressem, cursem e concluam o ensino médio integrado na rede federal podem significar garantia de um futuro próspero. E implicar em reconhecimento social para os pais, uma vez que, os jovens foram aprovados em uma seleção para ingressarem na instituição.

3.7.4. Núcleo 4 - Ensino Médio: *“Acho que isso também afeta a formação enquanto cidadão”.*

Durante a elaboração deste trabalho, ocorreu a mudança na ocupação do cargo de presidente do país e, conseqüentemente, de visão ideológica. Tal acontecimento teve um impacto direto nas políticas educacionais e nos investimentos, com alterações na legislação que regula o ensino médio e a educação técnica.

Diante da aprovação da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e da modalidade de Ensino médio Integrado a que estão submetidos os jovens participantes dessa pesquisa. Optamos, então, por considerar, nesse núcleo, todos os indicadores que se referiam à escolarização do Ensino Médio. Dessa forma, elegemos os seguintes indicadores: Percepções quanto à Reforma do E. M.; Percepções quanto à divisão do E.M. em áreas; Ensino Integrado; Reconhecimento da necessidade de mudanças no Ensino Médio; Desafios do curso integrado.

Enquanto ocorriam as discussões relacionadas à reforma, muito se falou sobre a necessidade de ouvir o que os estudantes pensam sobre essa etapa da escolarização, que tão recentemente se tornou obrigatória. E talvez esteja aí a relevância dessa pesquisa, pois, concentramos nossos esforços em fazer tal escuta, mesmo que de forma modesta, a partir de uma amostra que se restringiu a dez alunos.

Na ocasião da MP 746, de 2016, os alunos da instituição em que foi feita a pesquisa organizaram debates, mediados por pesquisadores da área da educação, a respeito das mudanças propostas. E no entendimento dos jovens, essas foram classificadas como um evento sem contexto, pois, eles desconheciam as discussões quanto à reforma, como exposto por Ferretti (2016).

Entenderam a reforma como descontextualizada, autoritária, repentina e proposta apenas pela classe política:

“(...) muito impositiva, e do nada, surgiu do dia para noite. Que vem derrubando a discussão da BNCC, da Base Nacional Comum Curricular, que já tinha iniciado há um tempo”.

Diferente do exibido nas inúmeras campanhas publicitárias, veiculadas pelo MEC, após as ocupações das escolas por estudantes secundaristas, os alunos fazem críticas à segmentação do ensino médio por áreas. E enxergam o fatiamento do ensino médio como prejuízo. E falam no novo modelo como um cerceamento da possibilidade de experimentação e escolha:

“Porque te obriga a seguir aquela área, pois o seu ensino médio só é válido para área que você optou. E aí tiraria esse teor de liberdade que o ensino técnico traz, e a gente tem essa noção. Porque agora você tem opção de fazer um técnico por escolha e depois mudar de área. E se descobrir naquilo ou, não se descobrir. Tira totalmente, então estaria tirando, uma característica muito importante do curso técnico. Que seria de você ter liberdade de escolha, acesso ao conhecimento e liberdade de escolher, se é aquilo o que você quer ou não.”

Também se evidenciou na fala de alguns jovens a dificuldade em perceber seus interesses como sendo atendidos, além da dificuldade em se sentirem representados no campo das disputas políticas. Inclusive na proposição da reforma:

“Por que a decisão é tomada por quem já tem uma vida feita, não é? Já tem uma carreira. E a gente não tem como opinar, escolher de verdade. Não é a gente quem determina, aqui vou fazer isso assim, assim dessa forma”.

A divisão do E.M. por área é criticada por conta da precocidade do momento da escolha, que se dá ao final do ensino fundamental, quando o jovem que não sofre com a distorção idade-série está com 14 anos, e é vista pelos participantes como uma escolha de caráter definitivo. Quando os relembramos sobre a possibilidade de retorno à formação para mais um tempo de estudo em outra área de conhecimento, os jovens apresentam mais conhecimento e lucidez, quanto às desigualdades existentes no país, que os proponentes da reforma, e destacam a fragilidade dessa opção de retorno a mais anos na educação básica:

“As pessoas vão para o técnico por uma necessidade, talvez familiar vamos supor, preciso me preparar logo para ajudar dentro de casa. Enfim, a pessoa vai pensando, vou fazer um curso técnico. Fez o curso e não gostou daquilo, e vai viver o resto da vida frustrada? Porque não gosta vai seguindo aquilo. Não sei, não é uma vantagem, talvez.”

“Não está totalmente, mas ainda vai segurar principalmente no caso, que a pessoa tem necessidade de trabalhar para ajudar em casa. Então, será que vai ter a oportunidade de voltar e fazer de novo [o ensino médio]?”

Em pesquisas já citadas em outro capítulo, a universalização do acesso, a permanência e êxito no ensino médio, com seus três anos de escolarização, é um desafio para o país. Pensar no prolongamento por opção do estudante, para as classes trabalhadoras, é no mínimo uma anedota.

Apesar das críticas à reforma, há um reconhecimento da necessidade de mudanças no Ensino Médio, os alunos falam do curso integrado como espaço de formação cidadã em que seja possível a discussão, reflexão e empoderamento. Não se limitando à formação técnica.

Para Ciavatta (2005), o ensino médio integrado ao profissional implica na busca pelas bases do pensamento e da produção da vida para além da prática profissional e do ensino propedêutico que prepara para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas que nada tem a ver com a formação humana plena.

Entretanto, os alunos consideram a carga horária do curso exaustiva. No projeto pedagógico de curso para o técnico em automação industrial²³ a carga é de 3.933 horas, e para

²³ Sendo 2666,7 horas de formação geral e 1266,7 horas de formação profissional.

o técnico em química²⁴, 3.900 horas, e devem ser completadas em três anos. É uma carga horária semelhante a um curso de engenharia. Em um PPC de outro *campus*, da mesma instituição em que foi feita a pesquisa, verificamos que a estrutura curricular do curso de engenharia em controle e automação é composta por 3.870 horas a serem cursadas em 10 semestres:

“Eu acho que é como as meninas falaram, a carga horária é pesada. Eu, por exemplo, demoro no deslocamento e chego em casa cansado e tenho que fazer lição. Às vezes não dá tempo de fazer a lição, e às vezes não dá tempo de fazer tudo no final de semana. Os professores falam, “ah, mas vocês têm tempo no final de semana”. Mas, não sobra tempo no sábado e no domingo. Por mais que pareça, é muito curto, fazer lição de um monte de gente e tal. Acho que essa questão do tempo é o principal.”

Os participantes também citam o quanto a mudança de escola lhes causou estranhamento em relação ao rendimento obtido em escolas anteriores:

“(...) na escola antiga eu tirava tudo 10, menos artes, aí eu cheguei aqui, na primeira prova eu tirei 3,0 em matemática”.

Esse evento também é relatado pelos alunos da mesma rede na pesquisa de Loureiro (2015), os alunos sofrem com o novo parâmetro de exigência, principalmente nas disciplinas de exatas.

Apesar da concepção de ensino integrado ser muito mais complexa, os jovens entendem a integração como a articulação dos conhecimentos entre as disciplinas da formação geral e profissional. E quanto a isso, afirmam que alguns professores se esforçam por realizar essa articulação, o que ameniza o volume de provas e atividades, pois, esses passam uma atividade e avaliam em seus vários aspectos. E também destacam a falta de articulação em outros, gerando repetição dos conteúdos ao longo dos três anos de curso:

²⁴ Sendo 2.666,7 horas de formação geral e 1.233,3 horas de formação profissional

“(...) um aspecto positivo que eu acho que tem aqui no instituto é a relação entre as disciplinas, às relações interdisciplinares. Porque às vezes, temos o mesmo assunto em sociologia, filosofia e história, no mesmo tempo, no mesmo caminho. Os três professores se juntam e fazemos atividades juntos, andam no conteúdo juntos. Isso acaba deixando o ponto negativo que a Laís falou da carga horária que é muito pesada, mais leve. Isso é uma coisa que alivia um pouco. Eles tentam passar trabalhos juntos, para não ter que fazer um trabalho de sociologia e outro de filosofia, eles passam provas juntos. Então acaba aliviando o que você tem que fazer fora daqui.”

Em Estivaleta (2014), também aparece a dificuldade da instituição em promover a construção do currículo de forma exaustivamente discutida:

“Mas tem várias disciplinas no ensino técnico que não comunicam com o ensino médio. Aprendemos várias coisas do técnico, que não aprendemos junto com o ensino médio, e que depois vamos ter que rever. Porque eles não pensaram nisso, várias matérias do terceiro ano já vimos no primeiro ano do ensino técnico, e eles poderiam ter trabalhado isso junto, e não trabalharam.”

“Já tive a oportunidade de conversar com a professora que foi responsável por fazer o conteúdo da matéria. Ela disse que não houve na produção de curso uma conversa para sincronia.”

Ciavatta (2005) destaca como pressuposto para formação integrada, entre outras coisas, o engajamento dos gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica, para que sejam discutidas e elaboradas coletivamente “as estratégias acadêmico científicas de integração”.

4. CONCLUSÃO

Como discutido em capítulo anterior, a partir da concepção de ensino médio integrado, exposta por Ramos (2008), são dimensões fundamentais, compreendidas como indissociáveis, o trabalho, a ciência e a cultura. Essas dimensões são imprescindíveis para compreender o trabalho como princípio educativo e fundamental para a vida, pois, estruturam a prática social (Ramos, 2008). Sob essa perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe a simples formação para o mercado de trabalho.

(...) formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca esgotar a elas” (RAMOS, 2008).

A formação integral implica retirar o foco do mercado de trabalho e deslocá-lo para o jovem, como sujeito de necessidades, desejos e potencialidades. E é sobre essa concepção que a rede federal propõe a oferta de ensino em seus documentos. Nossa pesquisa buscou conhecer como os jovens que vivem este processo de escolarização entendem a experiência de formação no EMIT.

Encontramos como significação da experiência de escolarização um forte caráter utilitarista. O ensino médio integrado da rede federal é percebido, quase que exclusivamente, como meio para acessar o emprego, (perspectiva do trabalho alienado, não o trabalho como parte da constituição humana e da sociedade), ou ainda como possibilidade de acesso ao ensino superior, distanciando-se da concepção filosófica que a rede propõe²⁵. Os jovens não apresentam nas significações constituídas aspectos que indiquem a importância de uma experiência educacional como possibilidade de desenvolvimento pessoal, no sentido da aquisição ou elaboração da cultura social em um processo de humanização e socialização (CHARLOT, 2013). Perceber tal significação nos incumbe enquanto profissionais da rede

²⁵ Não foi proposta desse estudo pesquisar como a equipe docente entende a concepção de EMIT. No entanto, o estudo de Ferretti (2016b), estudou a compatibilidade entre a concepção de ensino médio integrado ao técnico e a materialização da proposta nos cursos e concluiu que a orientação educativa afasta-se da proposta de formação omnilateral e politécnica.

federal a refletir acerca da proposição de caminhos que levem a superação do utilitarismo que não é exclusivo do jovem do EMIT, mas inerente a nossa sociedade capitalista.

No núcleo Motivos para ingresso no EMIT: “Não quero atuar na área...”, é possível perceber que são múltiplas as motivações que levaram os jovens a cursar o EMIT e estas estão em sintonia com as significações apontadas acima. Os motivos indicados pelos jovens passam pela busca por uma educação de qualidade (e talvez aqui encontremos um diferencial), sendo que a qualidade é entendida como acesso ao nível superior, ou a expectativa de que o curso técnico lhes permita fazer uma escolha acertada do curso de graduação, ou lhes permita a manutenção econômica durante a graduação. Os jovens se referem às possibilidades que essa escolarização pode ofertar em relação a planos de ingressar em uma universidade por meio dos grandes vestibulares, formarem-se nas profissões tradicionais e adentrar ao mundo do trabalho, encontrando nele possibilidades de um futuro melhor. Assim como Charlot (1996) encontrou em suas pesquisas, os jovens de nossa investigação, atribuem sentido a escola como um investimento para o futuro. Um aspecto que podemos destacar dos motivos do ingresso, e que nos parece relacionado aos motivos para a permanência, são as relações com os colegas, equipe pedagógica e equipe docente, que são apresentadas como próximas e construtivas.

Quanto à escolha pela área técnica, encontramos uma avaliação feita pelos jovens de que essa permite pensar no que pode ser útil no futuro; uma formação que permita acesso a muitas possibilidades futuras, o que, de certa forma, permite que se adie a escolha da carreira profissional. A mesma lógica se estende ao núcleo Família, em que se evidencia a influência dos responsáveis pela escolha do curso e da instituição. Os jovens se reconhecem como depositários de expectativas de suas famílias, que aspiram por uma educação que sirva para ingresso na universidade, o mercado, o trabalho e o futuro. Tal expectativa mobiliza os jovens a continuarem na relação com a escola técnica, mesmo diante dos obstáculos:

“Porque muita expectativa é colocada na gente, então a partir do momento que você está aqui e a pessoa fala ai meu Deus! Meu filho está fazendo..., ele vai trabalhar com isso, não sei o que. Nossa! De repente eu digo: não gosto, não quero, não vou. Você se frustra, frustra seus pais, enfim, vira uma bola de neve.”

Acerca da demanda familiar de sucesso social por meio da escola, Frigotto (2007), em entrevista ao observatório jovem, afirma:

Somos uma sociedade que tem na sua estrutura constituinte a cultura do coronel e do bacharel. Ambas herdeiras da cultura escravocrata. A primeira reitera a violência direta e truculenta com o trabalhador e a segunda pelo desprezo com o trabalho manual e técnico. Estas marcas se reforçam e fazem com que a classe média busque para seus filhos as escolhas que melhor preparem para o ingresso no ensino superior. Se estas escolas forem, como tem sido no Brasil, a Federal de Ensino técnico e tecnológico, disputam essas vagas, não para buscar os empregos técnicos, mas para ter mais chances de ingresso na Universidade nos cursos de maior prestígio social. Este ideário também atinge os jovens da classe trabalhadora, embora, sem dúvida com menor intensidade, pois, a necessidade os empurra ao mundo do trabalho precocemente (Frigotto, 2007, s/p).

Em Ramos (2008), encontramos que os jovens precisam ser reconhecidos “(...) não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio”. Interessante registrarmos que esse aspecto foi encontrado nas falas em que os alunos se referiam à discussão do projeto de reformulação do Ensino Médio e do movimento que se desencadeou de resistência a ele. Essa necessidade de reconhecimento ficou evidente no núcleo Ensino Médio, quando reivindicam a palavra diante da reforma do E.M., colocada por meio de medida provisória. No *campus* pesquisado houve discussões acerca do assunto. Algumas reflexões e questionamentos surgiram por parte dos jovens quanto às mudanças propostas para o E.M. por meio da MP 746/2016. Há um desejo de serem ouvidos como cidadãos de hoje e não apenas no futuro:

“Porque a decisão é tomada por quem já tem uma vida feita, não é? Já tem uma carreira. E a gente não tem como opinar, escolher de verdade. Não é a gente quem determina, aqui vou fazer isso assim, assim dessa forma.”

“É o que tira um pouco a nossa democracia, porque os políticos foram eleitos, mas eles estão tomando decisões que vão afetar muita gente que não usa legenda. E aí isso tem uma dimensão política, cidadã também, muito grande, que nos afeta de forma negativa”.

É importante destacarmos estes conteúdos de significação, pois a experiência do movimento coletivo na defesa da escola parece atender mais de perto os objetivos da educação a que se propõe o EMIT. Os jovens participantes da pesquisa sentem-se pertencentes e apropriados das reivindicações de seus direitos enquanto estudantes. E as discussões acerca da Reforma do EM não deixa de ser uma experiência relevante para sua formação enquanto cidadão. No entanto, a relação dessa construção cidadã no cotidiano da escola não parece ser evidente para estes jovens, mas ocasionada pelas discussões impostas pela conjuntura. A

ausência de debates promovidos pela escola ao longo da formação dão indícios que a própria escola pode inadvertidamente ter uma visão utilitária sobre a formação. E se afastando da proposta de um ensino integrado.

Outra significação é a expectativa de que o esforço pessoal despendido nesse momento traga sucesso no futuro. O que também é encontrado em BOCK et al (2016).

“É um esforço que vai valer a pena. Vai abdicar hoje de muita coisa, mas lá na frente vai ter algum retorno.”

Outra jovem também destaca:

“(...) Eu diria que vale muita a pena, mas precisa de muito esforço e dedicação.”

Em diversos momentos, o grupo expressa a dificuldade em passar longas horas na instituição e levar tarefas para realizar após a aula ou nos finais de semana. Quando convidados a dizer palavras que associam a experiência de cursar o EMIT, apontam termos como: ansiedade (3), desespero (2), conhecimento (7)²⁶, superação (3), sentimento de pertença a um grupo (5)²⁷ e fazem referência a desenvolvimento (3)²⁸.

Cabe ainda destacarmos o aspecto da qualidade do ensino. Os jovens não têm dúvida de que o EMIT que cursam é uma formação de qualidade. Acreditam que, em certo sentido, são privilegiados, pois estudam em uma escola pública (sinônimo para eles de falta de qualidade) que os equipara aos que estudam em escolas particulares (sinônimo para eles de presença de qualidade). Mas acreditam também que o acesso ao ensino superior é o que, definitivamente, os levará a um lugar social mais qualificado. Com estas significações, valorizam positivamente o EMIT.

Foi possível perceber que o EMIT, que entendemos como uma formação que se propõe omnilateral e tem o trabalho como princípio educativo, é experienciado pelos jovens e suas famílias como uma oportunidade de melhores condições de existência em um tempo futuro; a formação técnica é vista como mola propulsora para que se alcance carreiras

²⁶ conhecimento (4), matemática, física, aprendizado indústria.

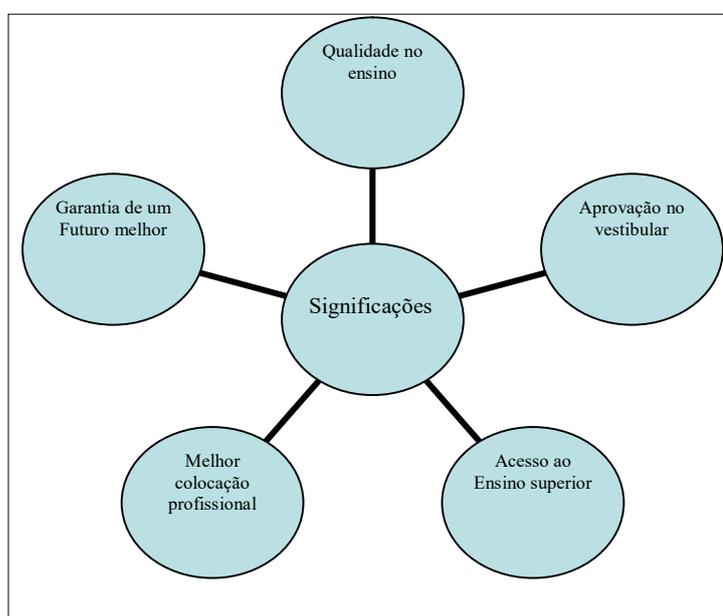
²⁷ coletividade, parceria, sentimento de grupo, coletividade, união.

²⁸ desenvolvimento, amadurecimento, progresso.

promissoras e que possuem poucas significações no presente. A compreensão do trabalho parece se relacionar apenas com o emprego.

O EMIT representa, assim, um ensino de qualidade que lhes permite uma aprovação no vestibular, portanto, um acesso ao ensino superior e uma qualificação maior para o trabalho, e esse conjunto é o que os jovens entendem como um caminho para um tempo futuro. O diagrama abaixo procurou reunir os principais aspectos que compuseram as significações constituídas pelos jovens entrevistados por nós.

DIAGRAMA 1- Significações do EMIT para os jovens entrevistados.



Fonte: autora.

A família e o meio social exercem influência na escolha pela educação profissional na medida em que valorizam tal modalidade de ensino, ou porque foi um caminho percorrido por alguém próximo e é percebido como facilitador da empregabilidade, ou por se tratar de um ensino de qualidade acessível financeiramente aos que não podem manter-se pagando uma escola da rede privada.

O ensino médio integrado, que exige muita dedicação, por se tratar de um curso em período integral e com densa carga horária, é visto pelos alunos positivamente, uma vez que o relacionam à lógica do capital na qual o sucesso é obtido por meio do esforço e percebem a sua dedicação como uma garantia de êxito futuro.

Em síntese, a conclusão de nosso trabalho no tocante a relação que os jovens estabelecem entre melhores condições futuras e escolarização se aproxima das conclusões de

outros estudos na área. No entanto, a escolha por um curso técnico integrado está relacionada à percepção de qualidade do ensino. Qualidade essa que é entendida como possibilidade de proporcionar uma aprovação no vestibular e acesso ao ensino superior, permitindo um futuro melhor, almejado pelos jovens e refletido na expectativa da família.

Como palavra final de nosso trabalho, indicamos a necessidade de avanço na forma como o EMIT se apresenta aos seus jovens estudantes. Os objetivos explicitados nas legislações precisam ter maior visibilidade para os estudantes e as práticas desenvolvidas necessitam avaliar, permanentemente, a coerência que mantêm com estes objetivos. Essas experiências, certamente, serão capazes de modificar as significações constituídas no decorrer da escolarização promovida pelo EMIT.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. *O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro*. São Paulo: Ação Educativa, 2005
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam*. Brasília-DF: Flacso-Brasil, OEI, MEC, 2015.
- AGUIAR, W. M. J.(org.) A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: Categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia et al. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 95-112.
- AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (eds.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: Uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicol. cienc. prof.*.Brasília , v. 26, n. 2, p. 222-245, jun.2006. <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 jul. 2016.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. *Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cad. Pesqui.* São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, mar.2015. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000100056&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 jul. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142818>
- ALMEIDA, A. *Educação Profissional e Relação de Gênero: razões de escolha e a discriminação*. 2015. 112 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. Anais eletrônicos. Goiânia, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3041_texto.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015
- BARBOSA, C. S.; DELUIZ, N. Juventude, trabalho e educação profissional: o programa nacional de estímulo ao primeiro emprego em discussão. *XXX Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, 2007.

BARBOSA, Maria Emília Alfano. Condição juvenil e experiência discente: um estudo em uma escola de ensino médio. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999

BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (Orgs.) *A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Editora Alínea, 2013.

BERNARDIM, M. L.; SILVA, M. R. da. Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. *Educação em Revista*. v. 32, n. 1, p.211-234, mar. 2016.

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01026982016000100211&script=sci_abstract&tlng=p>.

BOCK, A.M.B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: A adolescência em questão. *Cad. CEDES*. vol.24, n.62, 2004, p.26-43.

BOCK, A.M.B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v.11, n.1, p. 63-76, Jan.-Jul 2007

BOCK, A.M.B. & GONÇALVES, M.G.M. (Orgs). *A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.

BOCK, Ana Mercês Bahia et al. Significações sobre a escola e projeto de futuro em uma sociedade desigual. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia. **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016. Cap. 11. p. 229-248.

BOTH, V; PAVANELLO, E. P.; ROCHA, K. M.. Expectativas dos alunos de diferentes faixas etárias do Técnico em Agropecuária quanto à Educação Profissional. *Santa Maria*. v. 38, n. 3, p. 675-690, set./dez, 2013.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Rio de Janeiro, 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 26/9/1909, Página 6975 (Publicação Original) Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 jun. 2016

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília, DF, 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os art. 39 a 42, da Lei nº 9.394/96. *Diário Oficial da União*, Brasília, Edição nº 74, 18 abr. 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 646/97, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.349 e do Decreto nº 2.208, de 17 de

abril de 1997, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, nº 56, Brasília, 15 mai. 1997b.

BRASIL. Projeto de Lei nº 4.183/04. Transforma o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Data da apresentação à Câmara dos Deputados: 29/10/04. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Subsídio para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Departamento de Políticas e Articulação Institucional Coordenação Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, nov.2004b

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretriz para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2007.

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

BRASIL. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2009

BRASIL. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica v. 2, n. 2, (nov. 2009 -). Brasília: MEC, SETEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes. 2010.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 jun. 2016b.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CEB Nº 02, de 30 de janeiro de 2012. Brasília: MEC/CEB, 2012.

BRASIL, Brasil no Pisa 2015. Sumário Executivo: Diretoria de Avaliação da Educação Básica.DAEB

<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf>.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação profissional e tecnológica. Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica. Brasília, novembro de 2004b.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf . Acesso em: 4 setembro de 2016.

- BRITO, E. S. P. *Formação integrada no curso técnico em manutenção mecânica do IFBA/Salvador: concepções teóricas e possibilidades*. 2014. Mestrado em Educação 124p. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.
- CAIRES, V. G. *Educação Profissional brasileira: Da colônia ao PNE 2014-2024*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Juventudes no Brasil. Vulnerabilidades negativas e positivas, desafiando enfoques de políticas públicas. In Petrini J. C.; Cavalcanti, V. R. S. (Orgs.). *Família, sociedade e subjetividades. Uma perspectiva multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. in: *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez (2005): p. 83-105.
- CUNHA, L. A. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- CUNHA, L. A. C. R. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Eldorado, 1977.
- CUNHA, L. A. C. R. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo/Brasília: UNESP/Flacso, 2000.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: SciELO-Editora UNESP, 2005.
- DAROS, M. A. *O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, A Evasão escolar e a atuação do serviço social: uma experiência em construção*. 2013. Dissertação (Mestrado) Curso de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.
- DAYRELL, J.; O jovem como sujeito social. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.24, p. 40-52, set/out/nov/dez, 2003.
- DAYRELL, J.; A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1105-1128, out. 2007.
<<http://www.cedes.unicamp.br>>
- DAYRELL, J.; et al. Juventude e Escola. In: SPOSITO, M. P. et al. *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. Cap. 2. p. 57-126.
- DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DE SOUZA MACHADO, L. R. Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. *Em Aberto*, 2011, 3.19.

DELPHINO, F. B. de B. *A Educação Profissional: contraponto entre as políticas educacionais e o contexto do mundo produtivo*. 1 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. Série Documental. Textos para discussão, Brasília, v. 24, n. 22, 2007. Disponível em: http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala4_leitura2.pdf. Acesso em: 26 jun. 2017.

ESTIVALETE, E. B. Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real. 2014. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

FONSECA, C. S. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.

FERREIRA, M. F.; COSTA, J. J. L.; ARAÚJO, M. S. T.. Investigação sobre fatores de sucesso e insucesso na disciplina de física no Ensino Médio Integrado na percepção de alunos e professores do Instituto Federal de Goiás – Campus Inhumas. *Holos*, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (ifrn), v. 5, p.347-368, dez. 2013. Disponível em: https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLO_S/article/viewFile/1377/748. Acesso em: 7 jun. 2017.

FERRETTI, C. J. O Pensamento Educacional em Marx e Gramsci e a Concepção de Politécnica. *Trabalho educação e saúde*. Rio de Janeiro, v.7, suplemento, p. 105-128, 2009

FERRETTI, C. J. *Reformulações do Ensino Médio*. *Holos*, Natal, v. 6, p. 71-91, out. 2016.

FERRETTI, C. J. A Implementação dos Cursos Técnicos Integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. *Educere et Educare*, Cascavel, v.2, n23, p. 1-18, jul-dez. 2016b. Semestral.

FIGUEIREDO, N. G. S.; SALLES, D. M. R. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. *Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação*, [s.l.], v.25, n. 95, p. 356-392, abr.2017. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500397>.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & sociedade*, 2003, 24.82: 93-130, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, 2005, v.2, n.92, p. 1087-1113, 2005.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: Anped. v. 16. n. 46. p. 235-254, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, G. Formação profissional no Brasil e projetos de sociedade em disputa. In: *Revista de debates Outro Olhar*, Belo Horizonte: ano X, nº 7. 2011b.

FURTADO, O. As dimensões subjetivas da realidade: uma discussão sobre a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade no campo social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola em tempo integral. In: *Educação Integral*. Caderno Cenpec. São Paulo, nº2, p. 129-135, segundo semestre de 2006.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-históricadamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia et al. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Cap. 6. p. 113-128.

GONÇALVES, M.G.M. e BOCK, A.M.B. A dimensão subjetiva dos processos sociais. Em BOCK, A. M. B. e GONÇALVES, M.G.M. (orgs). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.

GONZÁLEZ-REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2012.

GUIMARÃES, Maria Gertrudes Gonçalves de Souza. Trabalhadores - estudantes: um olhar para o contexto da relação estudo, trabalho e ensino superior noturno. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Oeste Paulista, SP, 2006.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

IBGE. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014. 39 p. : tab. ISBN 978-85-7863-033-1 1. Educação Brasil. 2. Educação Básica 3. Censo Escolar. I. Título.

INEP. Panorama da Educação: destaques do Education at a Glance 2016. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. IFSP. Resolução nº 33 de 15 de abril de 2014. Aprova Plano de Desenvolvimento Institucional, 2014-2018. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/component/search/?searchword=PDI+2014-2018&ordering=newest&searchphrase=all&limit=50> Acesso em: 18 de mai. 2017.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995

KUENZER, A. (org.). *Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.1. p. 13-28, 2012.

LIMA A, R. M.; SOCORRO RODRIGUES, D. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. Boletim técnico do SENAC: a Revista Educação Profissional, Rio de Janeiro, v.36, n.2, maio/ago. 2012.

LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G.; (Org.). 500 anos de Educação no Brasil. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOUREIRO, T. de J. L., MOULIN, M. G. B. Juventude e Projeto de Futuro: Possibilidades e Sentidos do Trabalho para os Estudantes dos IFES. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v.24, n.2, p. 71-84, maio 2015. Trimestral.

MARGULIS, M., URRESTI, M. (Eds.). *La juventud és más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTINS, L. F. S. *Desvelando os sentidos atribuídos pelos professores e técnicos as mudanças Institucionais: Da Escola Técnica Federal do Piauí ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí*. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2014. 98 pág. Dissertação (Mestrado), Programa de Educação: Educação, História e Política, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

MELSERT, Ana Luísa de Marsillac; BOCK, Ana Mercedes Bahia. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p.773-789, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201507135302>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0773.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 17.

MOLL, J. et. al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). 2011. Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude (Brasília).

MOURA, D. H. A formação docente para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 2015, 1.1: p. 23-38.

NOGUEIRA, R. S. Trajetória educacional e ocupacional de alunos do curso técnico de nível médio em nutrição e dietética: um estudo de caso no Senac Rio - unidade Centro Politécnico. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado) Curso de Educação Profissional em Saúde, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.posgraduacao.epsjv.fiocruz.br/upload/TCC/tcc_97.pdf>. Acesso em: 14 maio 16.

OLIVEIRA, M. A. M.; CAMPOS, F. A. C. História dos CEFET'S dos Primórdios a Atualidade: Reflexões e Investigações. Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2008.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação & Sociedade*, [s.l.], v. 70, n. 21, p.40-62, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a04v2170.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2017.

OLIVEIRA, Saara Ramila Gurgel de; MOREIRA, Faviano Ricelli da Costa e; SILVA, Francisco Felipe Maia da. Perfil e expectativas dos alunos concluintes dos cursos técnicos integrados do IFRN, Campus Apodi. *Holos*, [s.l.], v. 5, p.154-164, 14 nov. 2014. Instituto Federal de Educacao, Ciencia e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2014.2046>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/2046/pdf_100> Acesso em: 03 mai. 2017

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PANDITA-PEREIRA, A. *A constituição de motivos para as atividades escolares em jovens estudantes do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio*. 2016. 256f. Tese (Doutorado)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PANDITA-PEREIRA, A. *Reflexões sobre o ensino de psicologia em Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo*. 2011. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PENATIERY, Gisele Rogéria; FALCÃO, Christiane Rodrigues; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Ao final da educação básica: o que pensam jovens alunos sobre suas escolarizações, suas juventudes e seus projetos. *Educ. foco*, 2012, 16.2: 117-139.

PEREIRA, U. A. Política de Educação Profissional Técnica e de Ensino Médio no Brasil: a implementação no CEFET-RN (1998-2008). 2010. Tese (Doutorado). Universidade federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. *Retratos da Escola*, 2012.

RAMOS, M. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. Concepção do Ensino Médio Integrado. Texto apresentado em Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008. Disponível em:

<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 5 nov.2016.

RAMOS, M. Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. 290 p.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

SALES, C. V.; VASCONCELOS, M. A.M. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 41, n. 1, p.69-90, mar. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656094>>.

SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional: 500 anos de educação no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). 500 Anos de Educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, D. S.; SANTOS, M. K. N. Instituto federal de educação, ciência e tecnologia de São Paulo e o direito a uma escola pública de qualidade: um estudo sobre o perfil dos jovens estudantes ingressantes no ensino médio integrado. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, [s.l.], v.1, n.7, p. 115-125, 3 mar.2016. <<http://dx.doi.org/10.15628/rbept.2014.3483>>.

SCHWAB, N. T. Percepções e Expectativas dos Alunos do Curso Técnico em Paisagismo. Regae: *Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria*. V.2, n.4 jui/dez.2013, p.23-32

SECRETARIA NACIONAL DA JUVENTUDE (SNJ). 2013. Pesquisa sobre Perfil e Opinião da juventude brasileira (Brasília).

SETEC/MEC. Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica: Mais formação e oportunidade para os brasileiros. Ministério da Educação. Apresentação ppt. <http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf>. Acesso em 15/06/2016.

SILVA, E. R. A.; Macedo, D. M. B.; FIGUEIREDO, M. A. (2015). *Conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar na juventude brasileira* / Organização Internacional do Trabalho (OIT); OIT Escritório no Brasil; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília: OIT, 2015

SILVA, M. R.; PELISSARI, L. B.; STEIMBACH, A. A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. *Educ. Pesqui.* 2013, vol.39, n.2, pp.403-417. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200008&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000022>.

SMITH, A. A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas. Tradução João Baraúna. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985, 2º v.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jan. 2004. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649/8876>>. Acesso em: 18 jul. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/0x>.

STEFANINI, D. M. *As relações entre educação e trabalho nas trajetórias de alunos de uma escola técnica: uma análise a partir de Bourdieu*. São Carlos: Ufscar, 2008. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

TORRES, H. G., *et al.* *O que pensa o jovem de baixa renda sobre a escola*. São Paulo: Fundação João Civita, 2013.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Acórdão nº 506.2013**. Auditoria Operacional. Fiscalização de Orientação centralizada. Rede federal de educação profissional. Disponível em: <<http://portal2.tcu.gov.br>> Acesso em: 20 dez. 2016.

VENTURI, G. ;Torini, D. *Transições do mercado de trabalho de mulheres e homens jovens no Brasil*; Organização Internacional do Trabalho. Genebra: OIT, 2014.

VIGOTSKI L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI L.S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VOLPI, M. *10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos*, Brasília, DF: UNICEF, 2014.

WALDOW, C. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec: reflexões iniciais. In *X ANPED SUL*, Florianópolis, outubro de 2014 Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf. Acesso em 20 jun. 2016.

APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO COMPLETA DA CONVERSAÇÃO

Data: 02/03/2017

Pesquisadora: Elizabeth Alves Pereira

Participantes²⁹:

1. Adriane
2. Roberto
3. Fabiana
4. Jeferson
5. Henrique
6. Laís
7. João
8. Miguel
9. Hector
10. Eder

²⁹ Os nomes foram alterados a fim de preservar a identidade dos participantes.

- Pesquisadora -** Conforme conversamos, por conta de meu mestrado, eu faço uma pesquisa sobre a dimensão subjetiva da escolarização profissional. Desde já, agradeço pela disposição de vocês em participar. Para começarmos, seria possível que cada um de vocês se apresentassem, falassem o nome, a idade e porque escolheram fazer o Ensino Médio integrado ao técnico?
- Adriane- Tudo bem. Eu sou a Adriane, tenho 15 anos e eu me interessei pelo curso principalmente por causa da instituição, por saber que o ensino era reconhecido e de qualidade. Mais focada no vestibular, eu vou me preparar para o vestibular, porque eu não tenho muito interesse na área de automação.
- Pesquisadora -** Seu curso é integrado ao de automação?
- Adriane - Sim, é.
- Pesquisadora -** Havia outras opções de curso quando você prestou o vestibulinho?
- Adriane - Sim, química. Eu preferi automação por conhecer pessoas que já tinham feito esse curso, e achei interessante.
- Pesquisadora -** E como foi tomada decisão pelo curso? Havia outros cursos e você optou por esse?
- Adriane - Bom, na época eu me interessava mais pelo curso de automação do que pelo curso de química. Na época eu ainda pensava, estava em dúvida se ia querer seguir na área ou não, e, eu me identifiquei mais pelo curso de automação que pelo de química.
- Pesquisadora -** Quais aspectos foram importantes para você tomar a decisão?
- Adriane - Principalmente o conteúdo, porque no curso de automação, eu vi que envolvia muito cálculo, muita física, e na época me interessava bastante. Então eu achei que seria mais interessante o curso de automação que o de química, principalmente por isso.
- Pesquisadora -** Não era tua intenção o curso técnico?
- Adriane - Não.
- Pesquisadora -** Não. Você veio mais por quê?
- Adriane - Pelo ensino.
- Pesquisadora -** Pelo ensino?
- Adriane - Sim.
- Pesquisadora -** Legal. E você, Roberto?
- Roberto - Meu nome é Roberto, tenho 15 anos vou fazer 16. Eu faço automação industrial também. Eu vim para cá por duas coisas, uma pelo vestibular, o que ela disse também, que o ensino é de qualidade. Outra, que eu pretendo seguir numa área que vai utilizar as coisas que estou aprendendo aqui. Como eu pretendo fazer engenharia, eu quero continuar nessa área de cálculo, nessa área de física, então achei que o curso de automação era mais apropriado para já me capacitar melhor para o que eu quero.
- Pesquisadora -** Tem alguém na família, que já havia estudado na escola, ou feito curso técnico?
- Roberto - Não.
- Pesquisadora -** Como você ficou sabendo da escola?
- Roberto - Eu fiquei sabendo pelos amigos do meu pai. Meu pai trabalha numa empresa relativamente grande e os amigos dele conheciam a instituição, aí falaram que tinha aberto a instituição aqui na cidade, e eu vim procurar saber.
- Pesquisadora -** Qual é a escolaridade de teus pais?
- Roberto - Meu pai é pós-graduado, minha mãe é graduanda.
- Pesquisadora -** Em que?
- Roberto - Meu pai é graduado em Polímeros, minha mãe está fazendo gestão comercial, meu pai é pós-graduado em sistema de ação integrada.
- Pesquisadora -** E você veio para o curso por quê?
- Roberto - Porque eu me interessei pela aula de cálculo e porque vai me ajudar numa futura faculdade.
- Pesquisadora -** Então pelo o que eu entendi, tanto o Roberto quanto a Adriane vieram mais por interesse no ensino médio, é isso?
- Roberto e Adriane - Isso.
- Pesquisadora -** Está legal, e você Fabiana.
- Fabiana - Eu sou Fabiana, tenho 16 anos, e, mais ou menos como eles disseram, eu vim pela qualidade do ensino. Eu me interessei por que..., eu faço química, me interessei pela matéria, sempre gostei, então foi algo que deu um bom peso para eu escolher. E também pelo vestibular, pela profissão que eu quero seguir, que é medicina, então tem uma relação, e é isso. Conheci a instituição pelo cursinho onde eu fiz, pré-vestibulinho, e é isso.

- Pesquisadora -** Na tua família tem alguém que já tinha feito técnico?
Fabiana - A minha mãe fez técnico na área de saúde.
- Pesquisadora -** Na área de saúde.
Fabiana - Isso.
- Pesquisadora -** E quem te indicou o técnico?
Fabiana - Foi no cursinho que eu fiz.
- Pesquisadora -** No cursinho, mas o vestibulinho você fez por quê?
Fabiana - Porque eu tinha intenção de passar na ETEC, no caso, fazer um ensino médio melhor. Enfim, não era nem pelo curso técnico era pela qualidade do ensino médio mesmo.
- Pesquisadora -** Então até aqui, Roberto, Fabiana e Adriane o foco não era a educação profissional.
Vários - Não.
- Pesquisadora -** Entendi. E você é quem?
Jeferson - Jeferson.
- Pesquisadora -** Jeferson.
Jeferson - O meu nome é Jeferson, tenho dezesseis anos. Quando eu vim para cá na verdade, eu nem conhecia a escola direito antes de vir para cá. Foi uma surpresa realmente. Eu descobri que tinha essa escola e tinha um vestibulinho um dia antes de fechar as inscrições aqui. E eu descobri porque o meu pai estava trabalhando e uma mulher estava falando que ia inscrever a filha dela. Eu realmente não conhecia essa instituição, aí falei legal, não é? Fui ver. Tinha ensino médio integrado ao curso técnico. Eu faço automação. Assim, é incerto o futuro para mim. Eu não tenho certeza se quero realmente automação, mas é uma área que me chama atenção pela tecnologia, por mexer com robô, esse tipo de coisa. Hoje em dia estou gostando do curso, e eu considero a qualidade do ensino aqui boa. É isso.
- Pesquisadora -** Mas havia outros cursos, além da automação.
Jeferson - Automação e química, mas químico é outro caminho, eu nunca gostei muito, e automação realmente eu já gostava de mexer com robô. Talvez, no futuro eu vá trabalhar nessa área, aí eu optei pela automação.
- Pesquisadora -** Então, você pensa que talvez vá usar o curso.
Jeferson - Isso. Talvez eu use o curso.
- Pesquisadora -** Entendi. E você Henrique?
Henrique - Meu nome é Henrique. Eu tenho 15 anos, estou fazendo o curso médio integrado à automação industrial, e escolhi automação porque na época eu gostava/gosto da área. Pensava mesmo em fazer engenharia, só que ao longo do ano eu vi que não era isso que eu queria. Só que agora está voltando de novo. É muito complicado! Antes de eu ter decidido fazer automação, eu tinha pensando em fazer química. Mesmo antes de conhecer o instituto, eu tinha cogitado fazer química na ETEC, mas eu resolvi fazer automação aqui.
- Pesquisadora -** Quando você estava no fundamental, você já pensava em fazer um técnico?
Henrique - Meu pai fez técnico de eletricidade no Senai, e ele sempre falou que queria que eu fizesse, aí eu resolvi fazer.
- Pesquisadora -** O seu pai trabalha na área?
Henrique - Trabalha.
- Pesquisadora -** Então vem da família o incentivo para fazer o técnico?
Henrique - Sim.
- Pesquisadora -** E a Laís?
Laís - Eu sou Laís, tenho 16 anos, e eu também vim mais pelo ensino médio, tanto que eu prestei prova na ETEC para área de administração. Eu faço química, então química e administração juntas... Eu realmente queria focar no ensino médio, mas, depois que eu entrei aqui eu me apaixonei por química e provavelmente eu vou seguir. Depois, não é 100% de certeza, mas eu acho que vou seguir na profissão.
- Pesquisadora -** E como foi a escolha?
Laís - Então, eu como muita gente, queria passar na ETEC. Aqui é tipo “Nossa! Instituto Federal é um sonho”. Quando eu fui fazer inscrição, entre automação e química, automação eu falei, cara não é para mim! Sei que não é um seguimento que vou me dá bem. Aí, eu optei por química, tanto que eu já gostava na escola, então eu já me identificava mais.
- Pesquisadora -** E a opção por fazer um técnico, tinha alguém na família?
Laís - Não.

- Pesquisadora -** Não.
Laís - Era mais pelo ensino médio, porque eu sei que aqui o ensino é muito melhor. Como eu sempre estudei em escola particular, quando chega essa fase do ensino médio fica muito mais caro. Além de ser uma instituição pública de qualidade, é grátis. Então tudo deu certo.
- Pesquisadora -** Legal. E você João?
João - Meu nome é João, eu tenho quinze anos e faço automação também. Inicialmente eu queria fazer só o ensino médio na ETEC, e depois fazer o curso técnico de programação numa escola a parte. Mas, a ETEC parou com o ensino médio e passou a ter curso só integrado, e aí meu objetivo foi fazer mecatrônica. Que era uma área bem próxima. Eu quero fazer engenharia também, eu gosto bastante dessa área, vou seguir nessa área. Minha mãe falou para eu vir fazer prova aqui, para eu ver como que era a sensação mais ou menos, eu vim bem tranquilo. Acabei passando aqui e não na ETEC. Como automação é bem perto de mecatrônica, eu optei por fazer automação.
- Pesquisadora -** Entendi. Tem alguém na família que fez o técnico, teve incentivo da família?
João - Sim, os dois fizeram o técnico.
- Pesquisadora -** Legal. Seus pais trabalham com o quê?
João - O meu padrasto é gerente de vendas de uma multinacional e a minha mãe é coordenadora da vara criminal no Fórum.
- Pesquisadora -** Legal. E você?
Miguel - Miguel.
Pesquisadora - Miguel.
Miguel - Sou Miguel, tenho 15 anos e faço automação industrial. No começo, como muitos jovens, a maioria dos jovens, tem a iniciativa ao sair do fundamental, tem aquela pressão que precisa fazer alguma coisa, um curso. A minha primeira opção foi fazer ETEC. Eu fui e prestei. Só que a minha prima tinha acabado de se formar aqui e falou que abriu vaga para o curso técnico e o ensino médio. Falei que tudo bem, daí tinha química e automação, meu pai sempre trabalhou em empresa, e ele me contava como que era eu tinha esse contato com automação. Isso foi muito forte para eu escolher. E eu, no ensino fundamental tinha ciências, não eram separados química, física e biologia. Eu não tinha contato só com química, então falei, “vou fazer automação”, por causa do meu pai, eu optei.
- Pesquisadora -** Miguel, você falou de certa pressão, de uma...
Miguel - É assim, porque não é a maioria, mas uma boa parte dos jovens quando termina o fundamental e vai para o primeiro do Médio, pensa que precisa fazer alguma coisa para pegar um caminho para trabalhar. Aí, se pensa em fazer um curso, sei lá, de línguas, inglês ou o técnico para garantir o futuro.
- Pesquisadora -** Legal, daqui a pouco eu volto, nessa questão da pressão.
Hector - Eu sou o Hector, tenho dezesseis anos, desde o oitavo ou nono ano, eu já tenho em mente que eu quero fazer graduação na área de engenharia civil. E eu tinha ideia de fazer um técnico na área de edificações, por já ter uma proximidade e já ser um preparo para área. Então, eu tive pensando, bom se eu quero seguir essa área, se eu tiver já, agora, o quanto antes, um contato na área da parte técnica já vai facilitar bastante a minha entrada na área. E aí eu acabei prestando para o curso de edificações na ETEC, também passei. E aqui também, só que aqui só tinha automação e química. E aí eu optei por automação, exatamente por ser distante daquilo que eu queria. Porque, assim, eu coloquei na balança o peso da instituição, então ia trazer um benefício grande em termos acadêmicos, na hora de prestar vestibular. Ia trazer um benefício muito grande de conhecimento. E a área? Falei, bom, quero ter uma experiência juntando o útil ao agradável, ter uma experiência numa área distinta do que eu quero para ver se realmente esse desejo que eu tenho de fazer, seguir a área de construção civil, vai ser assim mesmo. Ou, pode ser que eu me encante pela área de eletromecânica. E que foi esse um dos principais motivos que eu optei pela automação.
- Pesquisadora -** Pelo o que entendi, tanto o Miguel quanto o Hector tem a intenção de trabalhar como técnico.
Miguel - Sim.
Hector - Não, não tenho intenção, até estou na área. Se possível, mas o objetivo não é tão claro assim.

- Pesquisadora -** Não. Então o Miguel eu entendi certo, você tem intenção de trabalhar como técnico?
Miguel - Sim, eu gostaria.
- Pesquisadora -** Hector, talvez.
Hector - É, talvez.
- Pesquisadora -** E, você?
Eder - O meu nome é Eder, eu tenho 15 anos, e eu resolvi fazer automação, mas eu não queria fazer o curso técnico, porque eu queria fazer um ensino médio bom. Já que nem a ETEC, nem o Instituto Federal abriram só o ensino médio, eu fui obrigado a escolher um técnico.
- Pesquisadora -** Então você queria fazer só o médio?
Eder - Só o médio.
- Pesquisadora -** Entendi.
Eder - Aí, eu escolhi automação, porque no ensino médio já tinha aula de robótica e eu achei interessante. Eu também prestei para química na ETEC, no final acabei escolhendo aqui, porque eu acho que seria um lugar melhor. Eu já tinha vindo aqui algumas vezes, participei de um torneio aqui.
- Pesquisadora -** Então, você veio por causa do ensino médio, e automação por conta...
Eder - Por causa, que eu já tinha experiência em robótica, que eu tinha aula no ensino fundamental, aí eu vim.
- Pesquisadora -** Quais de vocês tem interesse de atuar como técnico? O Miguel, o João...
Laís - Eu tenho por um tempo.
- Pesquisadora -** Laís durante um tempo e o Henrique.
Henrique - Até concluir a faculdade.
- Pesquisadora -** Henrique, não entendi...
Henrique - Seria técnico até concluir a faculdade. Só por um tempo.
- Pesquisadora -** Seria para te ajudar, a se manter na faculdade?
Henrique - É, também.
- Pesquisadora -** Laís, pode falar Laís...
Laís - É meio que isso, porque querendo ou não, quando a gente faz uma escola normal, a gente fica meio que perdido. Porque se a gente não passa de primeira no vestibular, tem aquela cobrança da família, a nossa autocobrança, aquela coisa nossa de “o que eu faço?” E a gente às vezes nem pensou no curso que ia fazer, às vezes presta para alguma coisa que você não queria mesmo. Algo na hora, assim.
- Pesquisadora -** Você fala isso com relação ao superior ou ao técnico?
Laís - Não, quando a gente sai da escola normal, o bom de pelo menos a gente está aqui, porque tem -entre aspas- segurança. Porque, querendo ou não, se a gente estiver meio perdida para escolher o que quer fazer na faculdade, a gente tem o técnico. Então dá para trabalhar um tempo, dá para se manter. Então tem toda àquela pressão “nossa, o que você vai fazer agora? Terminou a escola e a faculdade, nada?” Pelo menos a gente tem uma saída.
- Fabiana -** E eu acho também que o curso técnico, mesmo para quem... eu, por exemplo, não quero atuar na área de química, mas pode ser uma válvula de escape, se um dia eu precisar, não sei, pode ser uma segurança mesmo.
Eder - É, pode ser uma segurança mesmo.
- Pesquisadora -** Fabiana acha que é uma segurança, Laís também, tem essa relação de uma segurança. Eu senti na fala tanto da Fabiana e da Laís quanto do Miguel, que tem uma questão de preocupação com uma cobrança. Essa cobrança é interna ou externa? O que é isso? Vocês podem falar um pouco?
- Fabiana -** Os dois.
Miguel - É os dois.
- Laís -** Eu sou mais uma cobrança interna, o pessoal sabe disso, eu me cobro muito, muito, muito, é até demais. Então, eu acho que eu estaria muito frustrada, se eu estudasse em escola normal, terminasse, não soubesse o que fazer e não passasse de primeira no vestibular. Primeiro, porque eu descobri, aspas, essa paixão pela química aqui. Eu nunca teria descoberto em outro lugar, então. Não sei, eu me cobro muito, então querendo ou não é uma saída, eu tenho para onde ir.
- Pesquisadora -** Para vocês, qual seria a vantagem da formação no ensino técnico?
Jeferson - Acho que emprego.
- Pesquisadora -** Jeferson.
Jeferson - Emprego.

- Pesquisadora - Jeferson -** Um emprego.
Você já tem uma segurança de salário, que, por exemplo, você não precisa trabalhar numa coisa que teoricamente você não tem formação, você ganha menos. Já com o curso técnico, você pode trabalhar fazendo uma faculdade.
- Pesquisadora - Jeferson -** Você também pensa, Jeferson, que pode te ajudar a se manter?
Pesquisadora - Henrique - Sim.
Fala, Henrique... Você tinha falado alguma coisa?
Não, não.
- Roberto -** Acho que além dessa questão de segurança que eles falaram, eu acho que para mim, para o Hector e o João, que quer seguir uma faculdade de engenharia, o curso técnico vai servir, além dessa segurança, é uma base que vai alavancar no ensino, se a gente até o final do terceiro ano quiser continuar nessa mesma linha de raciocínio, isso vai dá uma base para gente, vai ajudar na graduação.
- João -** Eu acho que pelo currículo.
Pesquisadora - Hector - Pelo currículo, João?
A questão que eu tinha falado da área, eu acho interessante o curso técnico pela questão do conhecimento. Você pode ficar imerso em determinada área, não para sempre. Porque quando você faz uma faculdade, é muito complicado. Você começa um curso e concluir, depois descobrir que não é isso o que quer e mudar, já é algo muito mais complicado que gera uma angústia tremenda. Porque você acaba fazendo para o resto da sua vida numa função que você não se identifica. Então o técnico, por ser um tempo menor e o conhecimento reduzido, te coloca naquele mundo, quando a gente ainda tem possibilidade de escolha. O livre arbítrio aí fica bem claro, é bem bacana a gente ter essa experiência.
- Pesquisadora -** Então, Roberto e Hector, vocês estão me dizendo que a questão do conhecimento técnico é para ter um primeiro contato com o assunto...
João - Os primeiros passos, é importante.
Pesquisadora - É isso? Um primeiro contato com o assunto, verificar se é isso mesmo que vocês gostariam de fazer no curso superior. É isso?
João - Adriane - Isso. Ajuda não é? Esclarece.
Posso falar?
- Pesquisadora - Adriane -** Pode, Adriane.
Eu acho que também isso é muito bom, porque você basicamente, acrescentando ao que ele falou você se descobre. Antes de eu entrar aqui, eu queria seguir na área de engenharia, se eu não tivesse entrado aqui, eu provavelmente não teria mudado de ideia. Teria chegado na faculdade com aquele peso, com aquela cobrança, teria descoberto que, provavelmente não seria essa área que eu gostaria de seguir. E aí já teria aquela cobrança: saí do ensino médio, e agora, o que eu faço? Não faço nada, não fiz nada durante o ensino médio. Então, acho que é uma experiência válida, mesmo que você não se identifique com o curso.
- Pesquisadora -** Vocês estão falando em ter a experiência e a liberdade de mudar o caminho. Eu gostaria de saber o que vocês pensam sobre a reforma do ensino médio? Vocês ficaram sabendo sobre a reforma?
Vários - Sim.
Pesquisadora - O que vocês pensam da reforma?
Vários - Fala aí, Hector. O Hector é o representante
Hector - A gente discutiu isso aqui, a gente trouxe a discussão para o grupo, teve alguns momentos que a gente sentou e, pelo menos, a gente tentou, discutir isso de alguma forma. E a gente chegou a algumas conclusões que é assim, isso está vindo de uma forma muito impositiva, e do nada, surgiu do dia para noite. Que vem derrubando a discussão da BNCC, da Base Nacional Comum Curricular, que já tinha iniciado há um tempo. Trazer profissionais da área discutindo possíveis reformas e a forma como que ela seria feita. E aí essa reforma traz essa reviravolta com decisões tomada por políticos, não necessariamente inseridas na área de educação.
Então, a gente chegou à conclusão, que era um ponto negativo, você ter pessoas não especializadas na área, tomando decisões e, dessa forma tão rápida, tão do dia para noite...

- E a forma com que ela traz o ensino técnico, é uma forma bem assim, soa um tanto pejorativa. Porque te obriga a seguir aquela área, pois o seu ensino médio só é válido para área que você optou. E aí tiraria esse teor de liberdade que o ensino técnico traz, e a gente tem essa noção. Porque agora você tem opção de fazer um técnico por escolha e depois mudar de área. E se descobrir naquilo, ou não se descobrir. Tira totalmente... então, estaria tirando uma característica muito importante do curso técnico. Que seria de você ter liberdade de escolha, acesso ao conhecimento e liberdade de escolher, se é aquilo o que você quer ou não.
- Fabiana - Eu acho que essa questão também de você se inserir no curso técnico, e depois você não ter opção de corrigir e mudar, não dá. As pessoas vão para o técnico por uma necessidade, talvez familiar vamos supor, preciso me preparar logo para ajudar dentro de casa. Enfim, a pessoa vai pensando, vou fazer um curso técnico. Fez o curso e não gostou daquilo, e vai viver o resto da vida frustrada, porque não gosta vai seguindo aquilo. Não sei, não é uma vantagem, talvez.
- Roberto - Eu acho que isso se dá principalmente porque é muito cedo quando a pessoa vai fazer a escolha.
- Fabiana - **Sim.**
- Roberto - Porque você termina o fundamental e vai para o ensino médio com 14, 15 anos, você não sabe o que você vai querer para o resto da sua vida com 14, 15 anos. Então, a possibilidade de você fazer uma escolha errada, entre aspas, e ter que seguir o resto da sua vida, nesse caminho é muito grande.
- Pesquisadora -** Roberto, você fala “para o resto da vida”, mas existe possibilidade de voltar e fazer outra área. O que vocês acham disso? Porque, na verdade, você não vai ficar totalmente amarrado àquela formação.
- Roberto - Não está totalmente, mas ainda vai segurar, principalmente no caso que a pessoa tem necessidade de trabalhar para ajudar em casa. Então, será que vai ter a oportunidade de voltar e fazer de novo?
- Hector - A mesma coisa que a graduação, você passa quatro anos naquilo, se você não quer, e quer outro curso, você vai ter que voltar. É uma perda de tempo. Hoje, no mundo que a gente vive tempo é dinheiro, então ia ser uma perda muito grande. O que não daria as pessoas essa visão de liberdade, porque você vai... está condicionada a três, quatro anos ali. E se você quiser mudar, mais três, quatro anos. É um tempo grande, não é?
- Fabiana - E isso não é uma coisa que afeta só a gente, afeta quem está ao nosso redor também, essa questão do tempo. Fui e fiz uma coisa que não gosto. Vou voltar e refazer? É complicado.
- Pesquisadora -** Afeta quem?
- Fabiana - A família.
- Pesquisadora -** A família?
- Fabiana - Sim.
- Pesquisadora -** Por quê? Fala um pouco sobre isso.
- Fabiana - Porque muita expectativa é colocada na gente, então a partir do momento que você está aqui e a pessoa fala “ai meu Deus! Meu filho está fazendo..., ele vai trabalhar com isso, não sei o que. Nossa!”... De repente eu digo “não gosto, não quero, não vou”. Você se frustra, frustra seus pais, enfim, vira uma bola de neve.
- Vários - É.
- Pesquisadora -** Pode falar, Henrique.
- Henrique - É como eu disse, é a pressão da família, entendeu? Acho que perder tempo voltando para fazer novamente. Mudar de área não dá, o pessoal precisa trabalhar.
- João - Trabalhar por necessidade.
- Pesquisadora -** O João queria falar, e depois a Adriane fala, pode ser, João?
- João - Não ia falar.
- Pesquisadora -** Não? Pode falar, Adriane.
- Adriane - Acho que isso também afeta a formação enquanto cidadão. Por exemplo, a gente tem as discussões em aula de história, aula de sociologia, aula de filosofia. Que a gente não tem espaço, não tem tempo para ter em uma aula técnica. Então, sem essas disciplinas, sem esse espaço para ter esses debates, vamos ficar sem esse tipo de conhecimento. Eu acho que isso afeta muito na nossa formação enquanto cidadão. Na consciência, do poder que a gente tem e do lugar que a gente ocupa na sociedade. Então, eu acho que isso afeta todo mundo.

- Pesquisadora -** Então, eu acho que faltou só o Miguel e o João se posicionarem com relação à reforma, e você também, Eder...
- João - E eu compartilho bastante da ideia de que é uma decisão que exige muita maturidade, é muito precoce. Sou muito novo para tomar uma decisão que vou levar por muito tempo.
- Pesquisadora -** Entendi. Você acha que é cedo para tomar essa decisão de área.
- Pesquisadora -** Legal. E você?
- Miguel - Eu concordo com a Adriana e o João. É muito cedo para fazer essa escolha de área e isso limita você, não poder decidir por todas as áreas.
- Eder - Eu também concordo que a gente vai ter que escolher muito cedo, e depois quem vai querer voltar para fazer mais um ano?
- Pesquisadora -** É um ano e meio.
- Eder - Depois escolher de novo. E se eu não gostar de novo? Vou ter que fazer um ano e meio de novo?
- Pesquisadora -** Pelo o que eu entendi, hoje agrada mais esse modelo que vocês estão, ou não?
- Vários - Sim.
- Henrique - Mas acho que necessitaria de mudanças também, não da forma que eles estão colocando na MP. Mas, precisa mudar.
- Vários - Sim.
- Roberto - Não da forma, como que ela está sendo tomada.
- Henrique - Faltou diálogo.
- Pesquisadora -** Faltou diálogo?
- Hector - Ah, com certeza.
- Fabiana - Porque a decisão é tomada por quem já tem uma vida feita, não é? Já tem uma carreira. E a gente não tem como opinar, escolher de verdade. Não é a gente quem determina, aqui vou fazer isso assim, assim dessa forma.
- Hector - É o que tira um pouco a nossa democracia, porque os políticos foram eleitos, mas eles estão tomando decisões que vão afetar muita gente que não usa legenda. E aí isso tem uma dimensão política, cidadã também, muito grande, que nos afeta de forma negativa.
- Eder - E também, quando eles dividem dessa forma, parece que as áreas não são interligadas, e elas são dinâmicas então parece que eles literalmente dividem as coisas. O que deveria ser o contrário, o que sempre a gente fala, o contrário.
- Pesquisadora -** Legal. Dentro da experiência que vocês estão vivendo, do modelo que vocês têm hoje de educação técnica, eu gostaria de ouvir, de cada um de vocês, três coisas que agradam e três coisas que não agradam, no modelo que está funcionando para vocês hoje.
- Fabiana - No caso, o integrado?
- Pesquisadora -** É, o integrado. Quem pode começar?
- Laís - Tem muita carga. Eu vou dizer muito por mim mesma, porque eu não consigo dá conta de tudo.
- Laís - Nossa! Eu tive muita ansiedade por causa de relatório. Eu sou aquele tipo de pessoa que quer carregar o mundo nas costas. Eu sou aquele tipo de pessoa que sempre estou à frente de tudo, então, isso é muito ruim, às vezes, porque são muitas matérias, a gente tem bem mais matérias do que se a gente fosse fazer o ensino médio normal. Tem a carga horária, os trabalhos, tem que está tudo em dia, tem essa cobrança e tem que está tudo impecável. E tem que ser isso, porque não adianta eu me formar com tudo raspando, não é legal, eu me formei na federal, mas meu boletim só tem cinco, cinco e meio, seis. Eu acho que vale muito a pena. É uma coisa que tem que se dedicar, querendo ou não, a gente abre mão de muita coisa. Quantas vezes eu deixo de sair por causa de trabalho. É pesado.
- Pesquisadora -** Entendi. Esses seriam então os aspectos negativos, se eu entendi. O curso é pesado, a carga horária é pesada, você tem que abrir mão de coisas para conseguir levar o curso.
- Laís - Sim.
- Pesquisadora -** Vocês querem falar primeiro dos aspectos negativos? João, quais os aspectos que você acha que tem sido mais...
- João - Eu ia falar dos positivos.
- Pesquisadora -** Você ia falar dos positivos, ok.

- João - Eu acho que é como as meninas falaram, a carga horária é pesada. Eu, por exemplo, demoro no deslocamento e chego em casa cansado e tenho que fazer lição. Às vezes não dá tempo de fazer a lição, e às vezes não dá tempo de fazer tudo no final de semana. Os professores falam, “ah, mas vocês têm tempo no final de semana”. Mas, não sobra tempo no sábado e no domingo. Por mais que pareça, é muito curto, fazer lição de um monte de gente e tal. Acho que essa questão do tempo é o principal. Mas eu queria falar do aspecto positivo que eu vejo no instituto. É bem mais dinâmico do que uma escola normal. Os professores principalmente. Tenho o exemplo do professor de história, ao invés de ele ficar, lousa, giz, e falando com a gente, ele monta linha do tempo no chão, com papel, propõe atividades diferentes. É muito mais dinâmico, não é a aquela coisa de copia e estuda.
- Laís - Temos mais autonomia aqui. Lógico que no ensino médio você começa a crescer, mas aqui crescemos um pouquinho mais, amadurecemos um pouco mais. Principalmente aqui no instituto, porque aqui é o lugar que ou corre atrás do que quer, ou não consegue. Queremos alguma coisa? Então vamos todos para lutar por isso, ou não consegue. Então, tem que ter a autonomia pra correr atrás, ir em busca daquilo o que se quer. Porque senão, não vai aparecer na nossa mão. Isso foi uma coisa muito bacana aqui, porque eu amadureci em muitos aspectos. Simplesmente pelo fato de conviver com o pessoal, pelo fato de compartilhar histórias. Quantas vezes o pessoal está mal, e se junta, porque querendo ou não tem problema aqui, tem em casa, sabe. Junta uma série de coisas e fica mal todo mundo junto (risos) e acaba virando uma família (risos).
- Vários - Falando ao mesmo tempo.
- Laís - É sério! Às vezes a gente senta no corredor, e está mal, junta outra pessoa que também está mal, quando vê está todo mundo ali, não é exagero, é sério. Começa todo mundo a chorar junto, compartilhar. É sensacional, a gente cria uma família aqui dentro.
- Henrique - E, só tem um ano que estamos juntos (risos).
- Pesquisadora -** Então, deixa eu tentar entender o que a Laís está dizendo. São as relações é isso?
- Vários - Sim.
- Pesquisadora -** As relações que se criam nesse espaço?
- Laís - É isso.
- Pesquisadora -** Entendi, legal. Quem mais poderia falar? Pode falar, Roberto.
- Roberto - Positivo.
- Pesquisadora -** Diga.
- Roberto - Relacionado bastante com isso que o João falou, um aspecto positivo que eu acho que tem aqui no instituto, é a relação entre as disciplinas, às relações interdisciplinares. Porque às vezes, temos o mesmo assunto em sociologia, filosofia e história, no mesmo tempo, no mesmo caminho. Os três professores se juntam e fazemos atividades juntos, andam no conteúdo juntos. Isso acaba deixando o ponto negativo que a Laís falou da carga horária que é muito pesada, mais leve. Isso é uma coisa que alivia um pouco. Eles tentam passar trabalhos juntos, para não ter que fazer um trabalho de sociologia e outro de filosofia, eles passam provas juntas. Então acaba aliviando o que você tem que fazer fora daqui.
- Hector - Dentro dessa questão que eu tinha que colocar, é exatamente a organização de didática, que já está em vias de ser mudada. A comissão estatuinte está retomando a discussão desse tema agora. Pois, existe essa ligação das disciplinas, porém na organização didática ela não está prevista. Então um aspecto positivo, que os nossos professores procuram fazer, é essa interligação e trabalhar em conjunto. Porém aquilo não vem explícito, por exemplo, no PPC do curso. Isso poderia ser colocado. Há resquício da ideia antiga de educação e que vem sendo mudada, e que acaba sendo retomada com essa reforma da educação. Essa singularidade das coisas, o que não acontece na realidade. As coisas têm interligação, e temos que ver exatamente isso. E aqui a gente tem essa oportunidade, porém, isso tem que ser incentivado e melhorado. Tem essas comissões que discutem os assuntos, que fazem eventuais alterações, dessa forma, com bastante discussão. São pessoas de vários seguimentos. Na comissão estatuinte participa alunos, funcionários, professores, é uma discussão bem democrática sobre um assunto em que estão todos inseridos.

- Pesquisadora -** Você falou de uma coisa que eu gostaria de saber um pouco mais. Você falou de uma relação democrática, vocês sentem essa relação com a gestão da escola, que ela é mais democrática?
- Vários - Sim.
- Pesquisadora -** Todos concordam?
- Vários - Sim.
- Roberto - Com certeza. O que a gente tenta falar com os nossos superiores, entre aspas, os professores, os gerentes os diretores, eles sempre buscam ouvir. Eles sempre buscam resolver os problemas que encontramos, conseguimos dialogar. Não é igual no ensino fundamental, que não éramos ouvidos, ninguém dava atenção para o que a gente falava, aqui realmente temos voz.
- Pesquisadora -** Todos concordam com essa colocação?
- Vários - Sim.
- Pesquisadora -** Alguém quer colocar mais alguma coisa, sente que a escola tem uma gestão democrática ou não, quer discordar, dizer que tem uma gestão autoritária?
- Adriane - Eu acho muito positiva essa questão de ter uma organização mais democrática, porque a gente desenvolve mais a nossa opinião, e sabe como colocar isso, passa a ter uma voz mais ativa. Isso implica também na nossa relação com as pessoas. Eu, por exemplo, era muito tímida. Quando entrei aqui, eu me vi com uma liberdade maior para interagir com o diretor, com o sociopedagógico, e tudo o mais. E eu consegui superar boa parte disso e acredito que outras pessoas também.
- Pesquisadora -** Eu queria voltar em outro aspecto que o Hector e o Roberto falaram. A interdisciplinaridade, vocês percebem essa interdisciplinaridade, também com as disciplinas da parte técnica?
- Eder - Sim, bastante.
- Mas tem várias disciplinas no ensino técnico que não comunicam com o ensino médio. Aprendemos várias coisas do técnico, que não aprendemos junto com o ensino médio, e que depois vamos ter que rever porque eles não pensaram nisso. Várias matérias do terceiro ano já vimos no primeiro ano do ensino técnico, eles poderiam ter trabalhado isso junto, e não trabalharam.
- Vamos ter que rever várias coisas, porque não trabalharam juntas.
- Eder - Aconteceu em física com eletricidade, matemática com eletricidade.
- Roberto - Física com mecânica. Não teve correlação, sabe. Essa conversa entre as matérias, não teve.
- A questão não é nem que são desligados. É de não ser cíclico. De não andar junto as coisas. A gente teve um caso mais explícito, foi na automação. Na eletricidade temos, por exemplo, números complexos, é uma área da matemática que vamos estudar novamente no terceiro ano. Só que com o componente técnico, acabamos vendo no primeiro ano.
- Hector - Já tive a oportunidade de conversar com a professora que foi responsável por fazer o conteúdo da matéria. Ela disse que não houve na produção do curso uma conversa para sincronia. Exatamente por isso, eu levantei na discussão sobre a organização didática, que esse é um ponto que precisa ser melhorado e que tem essa falha.
- Pesquisadora -** Como que vocês descobriram essa falta de relação? Quem chamou atenção para essa situação?
- Hector - Lendo o plano do curso. E no ano passado tivemos oportunidade de ter contato com outra professora, e tocamos no assunto. Na pesquisa do doutorado dela, também. A gente colocou essa questão que vimos em matemática e não no técnico. E ela contou que participou da construção do plano de curso, e não se viu isso, passou despercebido o que repetiria nas disciplinas.
- Mas isso não acontece em todas as disciplinas?
- Vários - Não.
- Pesquisadora -** Porque você falou, que, por exemplo, em química, física e sociologia houve essa conversa, não é isso?
- Vários - Filosofia, sociologia e história.
- Laís - Na química (técnico em química) eu acho que é mais tranquilo, porque são praticamente os mesmos professores. Principalmente no ano passado. Tanto os que davam aula na área técnica quanto na química da parte comum. Então eles

- conversavam entre si e era maravilhoso, porque a gente entendia super bem, e o conteúdo era passado várias vezes.
- Fabiana -
 Laís -
 Henrique -
 Jeferson -
 Miguel -
 Roberto -
 Eder -
Pesquisadora -
 Hector -
 Miguel -
 Roberto -
 Fabiana -
 Laís -
Pesquisadora -
 Laís -
Pesquisadora -
 Jeferson -
Pesquisadora -
 Hector -
Pesquisadora -
 Roberto -
- Tinha uma sequência.
 É, não tinha quebra.
 É, parece que química é mais linear, porque você aprende química por inteiro. Já automação, você pega várias áreas da física, que a gente nem ouviu falar.
 Automação é elétrica com mecânica.
 Muitas vezes as áreas se correspondem, mas não tem muito a ver assim.
 Agora mesmo, estamos estudando eletromagnetismo e a parte eletro industrial, mas não estamos vendo eletromagnetismo em física.
 Mas eletromagnetismo é metade da matéria do terceiro ano em física.
 Então, eletromagnetismo está na física no terceiro, e vocês estão vendo na disciplina do técnico agora, no segundo ano?
 O leque de matérias, por ser muito grande, acaba acontecendo isso. A área de automação envolve elétrica, mecânica, eletrônica e programação. E no plano, muita coisa acaba esbarrando. Diferente da química.
 Os professores do técnico tem que ensinar alguma coisa que é do núcleo comum que não sabemos, para lá na frente a turma conseguir entender a parte técnica.
 O professor Adilson de mecânica, ele gastou um mês explicando plano cartesiano e forças. E vimos isso no terceiro módulo de física. Quando a professora de física explicou a gente já sabia tudo. O professor do técnico já tinha explicado.
 E isso é problema. Porque acaba tirando um tempo do professor do técnico, pois ele vai ter que explicar algo que não está previsto para ele. Ele vai explicar, mas era para ser básico nosso. Ele vai ter que explicar para nós conseguirmos entender a matéria dele, então ele perde um tempo da aula dele, que poderia servir para aprofundamento do assunto. Talvez dá um espaçamento de tempo entre as matérias.
 Talvez isso aconteça porque eles querem manter os dois integrados com o conteúdo do segundo ano. Por exemplo, querem manter o ensino médio padrão. Só que o deles (téc. automação) exige mais física. E o nosso (téc. química) exige mais química, então não tem como, física para gente, sei lá, é assustador. Para eles é fácil.
 Sem contar que eles têm muito mais matérias que nós. Eles têm oito e nós temos quatro matérias.
 Só na parte técnica?
 Isso, nos técnicos. Eles têm mais matérias do técnico, por isso acho que na química, não temos tanto o que reclamar. Mesmo que alguns professores sejam novos esse ano, ainda assim, eles se completam muito bem. E os assuntos, uns complementam os outros, então achamos mais tranquilo.
 Jeferson...
 Uma coisa que eu acho que é positivo é sair com um certificado do curso técnico. Você pode ir para um emprego ou usar como base, para você fazer uma faculdade. E um ponto negativo que eu acho, é que os professores de curso técnico, parece que não são professores para dar aula no ensino médio. Eles são pessoas que antigamente tinham seus empregos, tem o conhecimento, só que não sabem muito bem como passar isso para os alunos. Acho que isso, eles precisam melhorar.
 Quem mais percebe isso?
 Eu vejo isso, é bem claro. Os próprios professores colocam isso para nós. Eles falam, eles não vêm de uma formação pedagógica, eles têm formação técnica. Quando você pega um curso técnico modular, que a pessoa vem só para fazer o curso técnico, isso já não é muito relevante. O interesse é diferente, a pessoa vem para procurar um curso técnico. A didática não tem tanta relevância, como para o ensino médio. A gente está num processo de formação.
 Legal.
 Essa questão do integrado, pega também porque muda a faixa etária que a gente está no integrado. A gente está falando com pessoas de 15, 16 anos. Você tem que usar as palavras, às vezes de uma forma um pouco mais delicada, de uma forma mais floreada para esse público entender. E quando você vai no modular (técnico subsequente), as pessoas estão lá porque elas querem aprender a parte técnica. Então você vai falar para formar ele como um técnico, pode usar termos técnicos, você vai seguir sua área. Os problemas dos professores da área técnica, não é um problema...

- É que o integrado foi colocado aqui depois dos outros cursos. E ele foi buscando os professores que davam aula para o curso modular (técnico subsequente), e colocaram esses mesmos professores para o integrado.
- Adriane - É uma adaptação tanto para a gente quanto para eles, porque foi tudo muito novo, entramos aqui o ano passado, foi o primeiro integrado. Os professores do ensino médio chegaram junto, os do técnico já estavam aqui. Nunca tinham dado aula para o ensino médio, para adolescentes, é tudo muito novo.
- João - Professor de física, por exemplo, é professor do médio, ele dava aula no curso técnico (subsequente).
- Vários - O de mecânica, de física...
- Fabiana - Eles davam aula para o curso superior, eles não tinham esse contato com o ensino médio, então foi uma adaptação, a gente sofreu um pouco, mas deu tudo certo.
- Pesquisadora -**
Adriane - Se vocês tivessem que falar do ensino técnico para alguém, o que diria Adriane. É um ensino de muita qualidade, é perceptível a diferença, o peso que a instituição tem. Já vi vários exemplos, só por ter uma instituição federal no currículo consegue emprego mais fácil. Justamente pelo curso técnico ser de qualidade. E eu acho que é mais fácil ainda mais, se você quer seguir na área.
- Pesquisadora -**
Roberto - E você, Roberto, o que você diria para alguém que gostaria de fazer o ensino técnico?
- Roberto - Bom! Eu falaria para ela seguir essa ideia, porque o curso técnico vai ser útil. Mesmo que você não queira seguir aquela área, ele pode servir como válvula de escape, ele pode servir como base. Ele não é só útil para gente nessa idade.
- Pesquisadora -**
Roberto - Que seria essa válvula de escape?
- Roberto - Assim, você não quer seguir aquela área por algum motivo, mas, você tem formação naquilo, então, se você tiver precisando você vai poder exercer aquela função. É só isso.
- Pesquisadora -**
Fabiana - Fabiana, o que você diria?
- Fabiana - Diria que além de conhecimento nunca ser de mais, é uma base para você saber como vai ser a sua faculdade, pelo ensino ser diferente do ensino médio. É rápido, você tem que acompanhar, enfim é uma base para a vida. E também para emprego, você tem uma base daquilo o que você pode fazer um dia, como você vai exercer uma profissão.
- Pesquisadora -**
Jeferson - Jeferson.
- Jeferson - Eu diria que..., depende da pessoa, se ela realmente gosta de uma área técnica, ou ainda não tiver certeza do que fazer na faculdade. Eu falaria para ela fazer, porque é algo importante que no futuro pode ajudar muito. Mas se o aluno é uma pessoa que, queira fazer desde o nono ano, oitavo ano, uma área de humanas, que tem curso técnico. Eu diria para ela não fazer, que seria, em minha opinião, uma perda de tempo. Ela poderia se focar no que ela gostaria e não estar no curso técnico.
- Pesquisadora -**
Henrique - E para você, Henrique?
- Henrique - Para nós que somos jovens, por estar no ensino médio é uma experiência válida. Mesmo você não gostando da área, você pode decidir se ali é o seu lugar ou não. Eu acho isso uma experiência muito legal, e como o Roberto disse, é uma válvula de escape.
- Pesquisadora -**
Henrique - Uma válvula de escape, também no sentido do que o Roberto disse?
- Henrique - Isso, isso.
- Pesquisadora -**
Henrique - Ter uma opção, caso o plano da faculdade dê errado. É isso?
- Henrique - É se for uma pessoa que está estudando na graduação, é legal fazer um técnico que é mais ou menos na área. Se ela fizer o técnico, ela complementa o currículo, então é uma coisa boa.
- Pesquisadora -**
Laís - Laís.
- Laís - Como eu falei, eu realmente acho legal a questão da segurança, querendo ou não quando a gente sai daqui, tem uma profissão. Por isso, eu falo para os filhos de amigos da minha mãe, vale sim, tem que tentar, pode até ser difícil para entrar, mas vale muito a pena. Tanto para você como pessoa, quanto profissionalmente. É um esforço que vai valer a pena. Vai abdicar hoje de muita coisa, mas lá na frente vai ter algum retorno.
- Pesquisadora -**
João - E você, João?
- João - Eu diria que vale muita a pena, mas precisa de muito esforço e dedicação.
- Pesquisadora -**
Muito...

- João - Esforço e dedicação.
Miguel - Eu sou bem direto, o aluno tem que se dedicar muito, muitas coisas que eu tinha o privilégio antes, como poder sair todo final de semana, não dá mais. Aqui é diferente, aqui você tem todo um compromisso, você tem que abrir mão de algumas coisas, realmente é muito puxado. Só que vai ser bom para você no final, você vai ter uma coisa a mais no seu currículo. Se não faz o técnico, você vai fazer uma escolha no futuro, só que não gosta e vai ter que voltar pra o começo de outro curso. Fazendo o técnico você vai economizar um tempo, e se você quiser continuar, você vai ter o pé no caminho profissional.
- Pesquisadora -**
Hector - Hector...
O ensino técnico eu diria que é muito positivo, porque te dá possibilidade de escolha, de conhecimento. Mas é algo, realmente, que exige esforço. Como tudo na vida, nada é simples. Você está aqui, mas precisa de um determinado esforço para prosseguir, se você quiser conseguir o conhecimento é necessário você se dedicar. Mas que traz bastante benefício, tanto profissional quanto de vida.
- Pesquisadora -**
Eder - E o Eder?
É uma experiência interessante, principalmente o nosso curso, que envolve várias áreas, é interessante você fazer. Porque não importa o tipo de curso que você vá fazer no futuro, vai ser útil em algum momento. É cansativo, muito cansativo, mas acho que vale a pena.
- Pesquisadora -**
Legal, agora me digam três palavras que você associa à experiência do curso técnico integrado.
- Adriane - Amadurecimento, conhecimento e esforço
Roberto - Desespero, matemática e desenvolvimento
Fabiana - Conhecimento, superação e desespero (risos)
Henrique - Ansiedade, relaxo,
Laís - Ansiedade, superação e
- João - Coletividade, superação e aprendizado
Miguel - Ansiedade, Parceria
Hector - Progresso, conhecimento e sentimento de grupo...coletividade.
Alguém - união
Hector - É união
Eder - Cansativo, conhecimento, física e indústria
Henrique - Ah, tem outra, decepção... a ponte de macarrão!
Vários - Nossa, nossa!
Pesquisadora - O que aconteceu? me explique...
Eder - Tínhamos que montar uma ponte de macarrão, mas tinha que fazer todas as contas para saber qual o peso máximo que ela ia suportar. E as contas eram horríveis de fazer. Tinha vez que dava 1N, 8N 84 Newtons...
- Henrique - Era o seguinte, estava lá calculando e achando que dava para colocar três nego em cima dela, daí na hora ela não aguentava um saco de plástico e já desabava.
- Roberto - Nós fazíamos assim, montávamos a ponte de macarrão e tinha que colocar a sacola e depois por as barrinhas de ferro. Digamos que quando colocou a primeira barrinha de ferro ela já desabava. (risos)
- Henrique - Fizemos a estimativa e era para aguentar...13kg
Laís - A nossa aguentou o Roberto...
Jeferson - A de vocês foi feita com cola, palito de sorvete...
Henrique - Com tubo de PVC, vocês fizeram! Era para aguentar um elefante!
Laís - Ai o Everton encostou e ela quebrou... Assim, ambos os cursos tinham que fazer projeto de física, só que...
O deles envolvia automação
Roberto - O nosso era mecânica e física.
Henrique - Mecânica é física.
Laís - Para nós da química era mais tranquilo. A gente podia fazer qualquer tipo de projeto, nosso amigo quis fazer uma ponte também, só que nós fizemos com PVC, cola quente. Montamos e ela aguentou nosso professor. Na hora da saída, tem um colega que é autista.
- Henrique - Ele é Asperger

- Laís - É tipo um autista, e ele foi brincar na ponte e ela quebrou no meio, só de brincar de leve.
- Fabiana - A deles (meninos da automação) era super complicada, porque era com o macarrão cru. Eles sujaram o pátio inteiro.
- Henrique - Eu estava em casa com o Thiago, e estava 32°C, eu estava com um potinho de água do lado para amolecer o *durepox*, eu ia colocando água e caía um pouco do lado e o macarrão ia cozinhando! Cozinhou um pacote de macarrão inteiro. Só de aperitivo. (risos)
- A gente não sabia misturar o *durepox* direito e coloca para juntar o macarrão, daí o macarrão começava a ressecar e quebrar, foi uma bagunça.
- Fabiana - O pessoal quis ajudar o povo da automação, foi uma loucura.
- Pesquisadora - Vocês faziam em casa ou no *campus*?
- Miguel - Aqui e no tempo que restava fora daqui a gente fazia também.
- Eder - Teve um dia que eu fiquei até nove horas da noite aqui, fazendo.
- Roberto - Nosso trabalho de eletrônica, não é, Henrique?
- Eder - Aquele trabalho de eletrônica!
- Hector - Nossos trabalhos dão trabalho.
- Henrique - Eu não precisei fazer recuperação por causa daquele trabalho, passei até meia noite fazendo.
- Pesquisadora - E a relação com direção e gerência, como é?
- Hector - É muito fácil, por que metade da turma de automação tinha aula com o gerente educacional.
- Roberto - O contato era bem próximo.
- Hector - Ele é bem bacana
- Roberto - E o diretor do *campus*, ele é muito legal, então é tranquilo.
- Eder - Antigamente eu tinha uma visão de “o diretor, cuidado”.
- Fabiana - A gente vai a sala dele, bate um papo com ele.
- Pesquisadora - Vocês estudaram em qual rede? Quantos estudaram em escola particular?
- Henrique, Fabiana, João, Laís, Eder e Jeferson.
- Em escola pública? Miguel, Hector e a Gabi.
- Roberto - Eu estudei no SESI
- Henrique - Aqui no grupo a maioria vem de escola particular, mas acho que a maioria do pessoal é de escola pública.
- Pesquisadora - Como foi para quem veio de escola particular?
- Fabiana - Acho que o pessoal da pública estranhou mais, por ser mais puxado o ensino.
- Adriane - Mais ou menos, porque eu sempre fui acostumada a estudar muito, por conta própria.
- Miguel - Eu estranhei.
- Laís - Da particular, a gente sentiu muito também. Tinha tudo na mão.
- Henrique - Foi difícil para todo mundo.
- Adriane - Na escola estadual eu tirava 9 e 10. Cheguei aqui eu tirava 2, 3.
- Fabiana - É, isso foi muito frustrante.
- João - Eu tirava 10 e 9. Daí você chega aqui, na primeira prova você tira 2,5.
- Henrique - Na escola antiga eu tirava tudo 10, menos artes. Aí eu cheguei aqui, na primeira prova eu tirei 3,0 em matemática.
- Roberto - O professor ajudava a gente pra caramba, deixava usar calculadora, mas mesmo assim não dava.
- Pesquisadora - E o pessoal que veio da escola particular, qual era o estranhamento com o instituto?
- Fabiana - A gente tinha tudo na mão, não sei se todo mundo concorda, não sei como falar. Mas em escola particular tem essa questão de filhinho de papai e mamãe. Se a mãe for lá reclamar, está tudo certo. Aqui não é assim não.
- Roberto - Aqui tem o grupo de pais no *wats*...
- Laís - Tem o grupo dos pais, aí tem briga direto. É uma confusão.
- Miguel - Tem pai que acha que a marmita está boa, outra que acha que está ruim.
- Pesquisadora - E qual é o impacto dos pais na escola?
- Vários - Nenhum (risos)
- Miguel - A gente impacta muito mais que os nossos pais, nossos pais só vêm aqui para uma coisa: a reunião.
- Laís - E olha lá, minha mãe não vem aqui desde o ano passado.

- Jeferson - Minha mãe não sabia nem agendar a reunião, por que tem que entrar no site e agendar na planilha o horário que vai vir. Ninguém sabia fazer isso até o meio do ano.
- João - Vir à reunião e nada é a mesma coisa.
Nosso boletim é eletrônico, então não tem por que vir em reunião.
- Roberto - Eles usam sempre a mesma apresentação nas quatro reuniões do ano.
Laís - Eles colocam uma semana, e o pai vai e marca na planilha o dia e horário que quer vir.
- Hector - Eu vim de escola pública, mas eu tinha muito mais contato com os professores do que os alunos em geral. No geral, eles eram bem distantes dos alunos. Aqui não, aqui a gente conversa mais de igual para igual.
- Henrique - Nossa! Para com isso. Eu só falava mal dos professores. Esse cara tomava café com os professores.
- Hector - Como eu tinha contato com eles, eu via um mundo bem diferente dos professores de lá dos professores daqui. Tudo bem que eu não tenho aqui esse contato tão forte quanto eu tinha lá. Porém, eu vejo que a forma como as coisas são aqui, é bem diferente do que a escola do estado. Aqui é bem grande. Lá, é como se fosse uma família, só que é meio dramático, porque você vê uma pessoa que trabalha horrores, ganha uma miséria vive naquilo, é o que tem pra hoje. Ninguém gosta, mas é necessário.
Eu tinha uma proximidade, mas, os alunos eram mais distantes.
E aqui eu vejo que são um pouco mais próximos em alguns aspectos. Já tem um contato maior, a gente consegue conversar com os professores meio que de igual para igual. Não tem aquela hierarquização tão grande.
A gente vê que consegue conversar bem, como se fosse um dos nossos, assim. A gente não vê “a figura do professor, do coordenador”!
Tem um que joga vôlei, brinca.
- Roberto - Professor Gil é carioca, ele é meio increnqueirão (*sic*), mas ele joga vôlei com a gente.
- Henrique - O Liu cortou nossa carne no churrasco.
Laís - A gente fez churrasco aqui, e o professor cortou a carne para a gente, temperou. Todos participaram do nosso churrasco.
- Fabiana - A gente comprou a carne, mas teve que cortar aqui, temperar aqui, e fazer tudo aqui. Aí teve um professor que fez pra gente. Ele é churrasqueiro, ele gosta.
- Pesquisadora - Vocês fizeram churrasco aqui?
Jeferson - É... a gente trouxe a churrasqueira e fez a confraternização de fim de ano. Com participação total dos professores, todos participaram.
- Fabiana - Apesar disso tudo, não falta respeito na sala de aula. Acho que é melhor do que se não tivesse contato com eles.
- Hector - Os professores deixam muito cientes de que o problema é nosso. Que a gente é que tem que correr atrás.
- João - Autonomia.
Hector - É exatamente, autonomia bem grande. Então você pode fazer o que você quiser.
Pesquisadora - E como foi isso no primeiro ano, essa autonomia total?
Fabiana - Ai, eu adorei...
Laís - A gente estava super perdido, não tinha referência nenhuma, nós somos a primeira turma do Ensino Médio. O pessoal dos outros cursos falava “o que essas crianças estão fazendo aqui”? A gente foi conquistando nosso espaço aos poucos. Nós organizamos nossa festa junina.
- Henrique - A gente comprou nossos armários...
- Jeferson - Primeira vez que o grupo de pais funcionou foi para comprar os armários. E só.
Pesquisadora - Como foi isso?
Fabiana - Deu R\$ 23,00 para cada um. Nem todos podiam ajudar, mas alguns pais deram mais.
Henrique - Teve um pai que deu R\$ 400,00.
Miguel - Se fosse esperar pela escola, vish...
Hector - Realmente, o Estado burocrático é bem presente aqui, qualquer coisa demora. É papel, é conversa, fala com fulano.
- Henrique - Se quebra um bebedouro na escola particular, você avisa o diretor, no outro dia já arrumou. Aqui você avisa e esquece...

- Roberto - Foi dois meses trazendo marmita de casa até eles conseguirem entregar as marmitas.
Henrique - O restaurante está há muito tempo construindo.
Roberto - Era para entregar em setembro do ano passado.
Miguel - Falou que ia ficar pronto no final de dezembro, e agora vai terminar depois que colocar a caixa de água. Foi um mês para por a caixa.
- Henrique - Até o fim do ano deve sair.
Laís - Até o fim do nosso curso, quem sabe...
Pesquisadora - Com tudo isso, por que vocês optaram por essa escola.
Henrique - Primeiro porque fica caro pra caramba a escola particular.
Laís - Minha mãe falou “se você não passar na ETEC ou no IF você vai para escola pública”.
- João - A minha fez chantagem comigo, ela falou que ia aumentar minha mesada, me dar um ventilador (risos)
- Fabiana - Eu passei, fiquei toda feliz, passei em 11º, eu falei “mãe eu passei!” Ela falou: “Era para ter passado em primeiro”.
- Pesquisadora - Bom acabou meu tempo, legal gente, muito obrigada, acabou meu tempo aqui com vocês.

APÊNDICE B - FORMAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES

PRÉ-INDICADORES
1. Adriane - me interessei pelo curso principalmente por causa da instituição, por saber que o ensino era reconhecido e de qualidade.
2. Adriane - Mais focada no vestibular, eu vou me preparar para o vestibular, porque eu não tenho muito interesse na área de automação.
3. Adriane - eu preferi automação por conhecer pessoas que já tinham feito esse curso, e eu achei interessante.
4. Adriane - na época eu me interessava mais pelo curso de automação do que pelo curso de química. Na época eu ainda pensava, eu estava em dúvida se eu ia querer seguir na área ou não, e eu me identifiquei mais pelo curso de automação do que pelo de química.
5. Adriane - Principalmente no conteúdo, porque no curso de automação, eu vi que envolvia muito cálculo, muita física e na época me interessava bastante. Eu achei que seria mais interessante o curso de automação, do que o de química, principalmente por isso.
6. Adriane - Não. (Não era intenção fazer o curso técnico)
7. Adriane - Pelo ensino. (Veio pelo ensino)
8. Roberto - Eu vim para cá por duas coisas, uma pelo vestibular que ela disse também, que o ensino é de qualidade.
9. Roberto - Outra, que eu pretendo seguir numa área que vai utilizar as coisas que estou aprendendo aqui.
10. Roberto - Como eu pretendo fazer engenharia, eu quero continuar nessa área de cálculo nessa área de física então achei que o curso de automação era mais apropriado, para já me capacitar melhor para o que eu quero.
11. Roberto - Eu fiquei sabendo pelos amigos do meu pai, meu pai trabalha numa empresa relativamente grande, e os amigos dele conheciam a instituição. Falaram que tinha aberto a instituição aqui na cidade, e eu vim procurar saber.
12. Roberto - Meu pai é pós-graduado, minha mãe é graduanda. Meu pai ele é graduado em Polímeros, minha mãe está fazendo gestão comercial, meu pai é pós-graduado em sistema de ação integrada.
13. Roberto - Porque eu me interessei pela aula de cálculo, e porque vai me ajudar numa futura faculdade.
14. Fabiana - mais ou menos como eles também disseram, eu vim pela qualidade do ensino.
15. Fabiana - Eu faço química, me interessei pela matéria, sempre gostei, então foi algo que deu um bom peso para eu escolher.
16. Fabiana - E também pelo vestibular, pela profissão que eu quero seguir, que é medicina, então tem uma relação, e é isso.
17. Fabiana - A minha mãe fez técnico na área de saúde.
18. Fabiana - Porque eu tinha intenção de passar na ETEC, no caso, fazer um ensino médio melhor. Enfim, não era nem pelo curso técnico era pela qualidade do ensino médio mesmo.
19. Jeferson - quando eu vim para cá na verdade eu nem conhecia a escola direito, antes de vir para cá. Foi uma surpresa realmente. Eu descobri que tinha essa escola e tinha um vestibulinho um dia antes de fechar as inscrições aqui, eu descobri porque o meu pai estava trabalhando e uma mulher estava falando que ia inscrever a filha dela. Eu realmente não conhecia essa instituição, aí falei legal não é? Fui ver tinha ensino médio integrado ao curso técnico. Eu faço automação.
20. Jeferson - Assim, é incerto o futuro para mim. Eu não tenho certeza se quero realmente automação, mas é uma área que me chama atenção pela tecnologia, por mexer com robô, esse tipo coisa.
21. Jeferson - Hoje em dia estou gostando do curso, e eu considero a qualidade do ensino aqui boa.
22. Jeferson - Automação e química, mas química é outro caminho, eu nunca gostei muito, e automação realmente, eu já gostava de mexer com robô.
23. Jeferson - Talvez, no futuro eu vá trabalhar nessa área. Talvez eu use o curso.
24. Henrique - escolhi automação porque na época eu gostava/gosto da área! Pensava mesmo em fazer engenharia, só que ao longo do ano eu vi que não era isso que eu queria. Só que agora está voltando de novo. É muito complicado!
25. Henrique - Antes de eu ter decidido fazer automação, eu tinha pensando em fazer química. Mesmo antes de conhecer o instituto, eu tinha cogitado fazer química na ETEC, mas eu resolvi fazer automação aqui. Meu pai fez técnico de eletricidade no Senai, e ele sempre falou que queria que eu fizesse, aí eu resolvi fazer.

26. Laís - eu também vim mais pelo ensino médio, tanto que eu prestei prova na ETEC para área de administração.
27. Laís - Eu realmente queria focar no ensino médio, mas, depois que eu entrei aqui eu me apaixonei por química e provavelmente eu vou seguir. Depois, não é 100% de certeza, mas eu acho que vou seguir na profissão.
28. Laís - eu, como muita gente, queria passar na ETEC. Aqui é tipo “Nossa! Instituto Federal é um sonho”. Quando eu fui fazer inscrição, entre automação e química, automação eu falei, “cara não é para mim!”
29. Laís - Era mais pelo ensino médio, porque eu sei que aqui o ensino é muito melhor. Como eu sempre estudei em escola particular, quando chegou essa fase do ensino médio ficou muito mais caro. Além de ser uma instituição pública de qualidade, é grátis. Então tudo deu certo.
30. João - Inicialmente eu queria fazer só o ensino médio na ETEC, e depois fazer o curso técnico de programação numa escola à parte. Mas, a ETEC parou com o ensino médio e passou a ter curso só integrado,
31. João - E aí meu objetivo foi fazer mecatrônica. Que era uma área bem próxima. Eu quero fazer engenharia também, eu gosto bastante dessa área, vou seguir nessa área.
32. João - Minha mãe falou para eu vir fazer prova aqui, para eu ver como que era a sensação mais ou menos, eu vim bem tranquilo, acabei passando aqui e não na ETEC. Como automação é bem perto de mecatrônica, eu optei por fazer automação.
33. João - Sim, os dois (pais) fizeram o técnico.
34. João - O meu padrasto, ele é gerente de vendas de uma multinacional, e a minha mãe é coordenadora da vara criminal no Fórum.
35. Miguel- como muitos jovens, a maioria dos jovens, tem a iniciativa ao sair do fundamental, tem aquela pressão que precisa fazer alguma coisa, um curso.
36. Miguel - A minha primeira opção foi fazer ETEC. Só que a minha prima tinha acabado de se formar aqui falou que abriu vaga para o curso técnico e o ensino médio.
37. Miguel - Meu pai sempre trabalhou em empresa, e ele me contava como que era eu tinha esse contato com automação. Isso foi muito forte para eu escolher.
38. Miguel - E eu, no ensino fundamental, tinha ciências, não era separado química, física e biologia. Então eu não tinha contato só com química, então eu falei, “vou fazer automação”, por causa do meu pai, e eu optei.
39. Miguel - É assim, porque não é a maioria, mas uma boa parte dos jovens quanto termina o fundamental e vai para o primeiro do Médio, pensa que precisa fazer alguma coisa para pegar um caminho para trabalhar. Aí se pensa em fazer um curso, sei lá, de línguas, inglês ou o técnico para garantir o futuro.
40. Hector - desde o oitavo ou nono ano, eu já tenho em mente o que quero fazer graduação na área de engenharia civil. E eu tinha ideia de fazer um técnico na área de edificações, por já ter uma proximidade e já ser um preparo para área.
41. Hector- se eu quero seguir essa área se eu tiver já, agora, o quanto antes, um contato com área da parte técnica, já vai facilitar bastante a minha entrada na área. E aí eu acabei prestado para curso de edificações na ETEC,
42. Hector - coloquei na balança o peso da instituição, então, ia trazer um benefício grande em termos acadêmicos, na área para prestar vestibular.
43. Hector - bom, quero ter uma experiência juntando o útil e o agradável, ter uma experiência numa área distinta do que eu quero, para ver se realmente, esse desejo que eu tenho de fazer, seguir a área de construção civil vai ser assim mesmo. Ou pode ser que eu me encante pela área de eletromecânica, e que foi esse um dos principais motivos que eu optei pela automação.
44. Hector - Não, não tenho intenção (de trabalhar como técnico)
45. Miguel - Sim, eu gostaria. (trabalhar como técnico)
46. Hector - É, talvez. (trabalhar como técnico)
47. Eder - Eu resolvi fazer automação, mas eu não queria fazer o curso técnico,
48. Eder - porque eu queria fazer o ensino médio bom. Já que nem a ETEC, nem o Instituto Federal, abriram só o ensino médio, eu fui obrigado a escolher um técnico.
49. Eder - eu escolhi automação, porque no ensino médio já tinha aula de robótica e eu achei interessante. Eu também prestei para química na ETEC, no final acabei escolhendo aqui, porque eu acho que seria um lugar melhor. Eu já tinha vindo aqui algumas vezes, participei de um torneio aqui.
50. Laís - Eu tenho por um tempo. (interesse de atuar como técnico)
51. Henrique - Seria técnico até concluir a faculdade. Só por um tempo.
52. Henrique - É também. (Seria para te ajudar, a se manter na faculdade?)
53. Laís - É meio que isso, porque querendo ou não, quando a gente faz uma escola normal, a gente fica

- meio que perdido.
54. Laís - Porque se a gente não passa de primeira no vestibular, tem aquela cobrança da família, a nossa autocobrança, aquela coisa nossa de “o que eu faço?”
 55. Laís - E a gente às vezes nem pensou no curso que ia fazer, às vezes presta para alguma coisa que você não queria mesmo. Algo na hora, assim.
 56. Laís - quando a gente sai da escola normal, o bom de pelo menos a gente está aqui, porque tem - entre aspas- segurança. Porque querendo ou não, se a gente estiver meio perdida para escolher o que quer fazer na faculdade, a gente tem o técnico. Então dá para trabalhar um tempo, dá para se manter. Então tem toda aquela pressão “nossa, o que você vai fazer agora? Terminou a escola e a faculdade, nada?”
 57. Laís - Pelo menos, a gente tem uma saída.
 58. Fabiana - E eu acho também que curso técnico, mesmo para quem... eu, por exemplo, não quero atuar na área de química, mas pode ser uma válvula de escape, se um dia eu precisar, não sei, pode ser uma segurança mesmo.
 59. Fabiana - É, pode ser uma segurança mesmo.
 60. Laís - Eu sou mais uma cobrança interna, o pessoal sabe disso, eu me cobro muito, muito, muito, é até demais.
 61. Laís - eu estaria muito frustrada, se eu estudasse em escola normal, terminasse, não soubesse o que fazer e não passasse de primeira no vestibular. Primeiro porque eu descobri, aspas, essa paixão pela química aqui. Eu nunca teria descoberto em outro lugar, então! Não sei, tipo eu me cobro muito, então querendo ou não, é uma saída, eu tenho para onde ir.
 62. Jeferson - Você já tem uma segurança de salário, que, por exemplo, você não precisa trabalhar numa coisa que teoricamente você não tem formação, você ganha menos. Já com o curso técnico, você pode trabalhar fazendo uma faculdade.
 63. Roberto - Eu acho que além dessa questão de segurança que eles falaram, eu acho que para mim, pra o Hector e o João, que quer seguir uma faculdade de engenharia. O curso técnico vai servir, além dessa segurança, é uma base que vai alavancar no ensino, se a gente até o final do terceiro ano quiser continuar nessa mesma linha de raciocínio, isso vai da uma base para gente, vai ajudar na graduação.
 64. Hector - A questão que eu tinha falado da área, eu acho interessante o curso técnico pela questão do conhecimento. Você pode ficar imerso em determinada área, não para sempre. Porque quando você faz uma faculdade, é muito complicado. Você começa um curso e concluir, depois descobrir que não é isso o que quer e mudar, já é algo muito mais complicado, que gera uma angústia tremenda. Porque você acaba fazendo para o resto da sua vida uma função, com a qual você não se identifica.
 65. Hector - Então, o técnico, por ser um tempo menor e o conhecimento reduzido, te coloca naquele mundo, quando a gente ainda tem possibilidade de escolha. O livre arbítrio aí fica bem claro, é bem bacana a gente ter essa experiência.
 66. Adriane - você se descobre. Antes de eu entrar aqui, eu queria seguir na área de engenharia, se eu não tivesse entrado aqui, eu provavelmente não teria mudado de ideia.
 67. Adriane - Teria chegado na faculdade com aquele peso, com aquela cobrança, teria descoberto que eu não..., provavelmente, não seria essa área que eu gostaria de seguir.
 68. Adriane - E já teria aquela cobrança: sai do ensino médio, e agora, o que eu faço? Não faço nada, não fiz nada durante o ensino médio.
 69. Adriane - Acho que é uma experiência válida, mesmo que você não se identifique com o curso.
 70. Hector - A gente discutiu isso aqui, a gente trouxe a discussão para o grupo teve alguns momentos que a gente sentou e, pelo menos, a gente tentou, discutir isso de alguma forma. (Reforma do E.M.)
 71. Hector - E a gente chegou a algumas conclusões que é assim, isso está vindo de uma forma muito impositiva, e do nada, surgiu do dia para noite. Que vem derrubando a discussão da BNCC, da Base Nacional Comum Curricular, que já tinha iniciado há um tempo.
 72. Hector - Devia trazer profissionais da área discutindo, possíveis reformas, e a forma como ela seria feita.
 73. Hector - essa reforma traz essa reviravolta com decisões tomada por políticos, não necessariamente inserida na área de educação.
 74. Hector - Então, a gente chegou à conclusão, que era um ponto negativo, você ter pessoas não especializadas na área, tomando decisões e, dessa forma tão rápida, tão do dia para noite.
 75. Hector - E a forma com que ela (MP) traz o ensino técnico, é uma forma bem... assim, soa um tanto pejorativa. Porque te obriga a seguir aquela área, pois o seu ensino médio só é válido para área que você optou. E aí tiraria esse teor de liberdade que o ensino técnico traz, e a gente tem essa noção.
 76. Hector - Porque agora você tem opção de fazer um técnico por escolha e depois mudar de área. E se descobrir naquilo ou, não se descobrir. Tira totalmente, então estaria tirando, uma característica muito importante do curso técnico. Que seria de você ter liberdade de escolha, acesso ao

- conhecimento e liberdade de escolher, se é aquilo o que você quer ou não.
77. Fabiana - Eu acho que essa questão também de você se inserir no curso técnico, e depois você não ter opção de corrigir e mudar, não dá.
 78. Fabiana - As pessoas vão para o técnico por uma necessidade, talvez familiar, vamos supor, preciso me preparar logo para ajudar dentro de casa. Enfim, a pessoa vai pensando, “vou fazer um curso técnico”. Fez o curso e não gostou daquilo, e vai viver o resto da vida frustrada? Porque não gosta vai seguindo aquilo. Não sei, não é uma vantagem, talvez.
 79. Roberto - Eu acho que isso se dá, principalmente, porque é muito cedo quando a pessoa vai fazer a escolha.
 80. Roberto - Porque você termina o fundamental e vai para o ensino médio com 14, 15 anos, você não sabe o que você vai querer para o resto da sua vida com 14, 15 anos.
 81. Roberto – Então, a possibilidade de você fazer uma escolha errada, entre aspas, e ter que seguir o resto da sua vida, nesse caminho é muito grande.
 82. Roberto - Não está totalmente, mas ainda vai segurar principalmente no caso, que a pessoa tem necessidade de trabalhar para ajudar em casa. Então, será que vai ter a oportunidade de voltar e fazer de novo (o ensino médio)?
 83. Hector - A mesma coisa que a graduação, você passa quatro anos naquilo, se você não quer, e quer outro curso, você vai ter que voltar. É uma perda de tempo. Hoje, no mundo que a gente vive tempo é dinheiro, então, ia ser uma perda muito grande. O que não daria às pessoas essa visão de liberdade, porque você vai está condicionada a três, quatro anos ali. E se você quiser mudar, mais três, quatro anos. É um tempo grande, não é?
 84. Fabiana - E isso não é uma coisa que afeta só a gente, afeta quem está ao nosso redor também, essa questão do tempo. Fui e fiz uma coisa que não gosto. Vou voltar e refazer? É complicado.
 85. Fabiana - Porque muita expectativa é colocada na gente, então a partir do momento que você está aqui e a pessoa fala “ai meu Deus! Meu filho está fazendo..., ele vai trabalhar com isso, não sei o que... Nossa!” De repente, eu digo: “não gosto, não quero, não vou.” Você se frustra, frustra seus pais, enfim, vira uma bola de neve.
 86. Henrique - É como eu disse, é a pressão da família, entendeu? Acho que perder tempo voltando para fazer novamente. Mudar de área não dá, o pessoal precisa trabalhar.
 87. João - Trabalhar por necessidade.
 88. Adriane - Acho que isso também afeta a formação enquanto cidadão. Por exemplo, a gente tem as discussões em aula de história, aula de sociologia, aula de filosofia. Que a gente não tem espaço, não tem tempo para ter em uma aula técnica. Então, sem essas disciplinas, sem esse espaço para ter esses debates, vamos ficar sem esse tipo de conhecimento.
 89. Adriane - Eu acho que isso afeta muito na nossa formação enquanto cidadão. Na consciência, do poder que a gente tem e do lugar que a gente ocupa na sociedade. Então, eu acho que isso afeta todo mundo.
 90. João - E eu compartilho bastante da ideia de que é uma decisão que exige muita maturidade, é muito precoce. Sou muito novo para tomar uma decisão que vou levar por muito tempo.
 91. Miguel - É muito cedo para fazer essa escolha de área e isso limita você, não poder decidir por todas as áreas.
 92. Eder - Eu também concordo que a gente vai ter que escolher muito cedo, e depois quem vai querer voltar para fazer mais um ano?
 93. Eder - Depois escolher de novo. E se eu não gostar de novo? Vou ter que fazer um ano e meio de novo?
 94. Henrique - Mas acho que necessitaria de mudanças também, não da forma que eles estão colocando na MP. Mas, precisa mudar.
 95. Roberto - Não da forma como que ela está sendo tomada.
 96. Henrique - Faltou diálogo.
 97. Fabiana - Porque a decisão é tomada por quem já tem uma vida feita, não é? Já tem uma carreira. E a gente não tem como opinar, escolher de verdade. Não é a gente quem determina, aqui vou fazer isso assim, assim dessa forma.
 98. Hector - É o que tira um pouco a nossa democracia, porque os políticos foram eleitos, mas eles estão tomando decisões que vão afetar muita gente que não usa legenda. E aí isso tem uma dimensão política, cidadã também, muito grande, que nos afeta de forma negativa.
 99. Eder - E também, quando eles dividem dessa forma, parece que as áreas não são interligadas, e elas são dinâmicas, então, parece que eles literalmente dividem as coisas. O que deveria ser ao contrário, o que sempre a gente fala, o contrário.
 100. Laís - Tem muita carga (horária). Eu vou dizer muito por mim mesma, porque eu não consigo dá conta de tudo.

- 101.Laís - Nossa! Eu tive muita ansiedade por causa de relatório. Eu sou aquele tipo de pessoa que quer carregar o mundo nas costas. Eu sou aquele tipo de pessoa que sempre estou à frente de tudo, então isso é muito ruim, às vezes (...)
- 102.Laís - são muitas matérias, a gente tem bem mais matérias do que se a gente fosse fazer o ensino médio normal. Tem a carga horária, os trabalhos, tem que está tudo em dia, tem essa cobrança e tem que está tudo impecável. E tem que ser isso, porque não adianta eu me formar com tudo raspando, não é legal, eu me formei na federal, mas meu boletim só tem cinco, cinco e meio, seis.
- 103.Laís - Eu acho que vale muito a pena. É uma coisa que tem que se dedicar. Querendo ou não, a gente abre mão de muita coisa. Quantas vezes eu deixo de sair por causa de trabalho. É pesado.
- 104.João - Eu acho que é como as meninas falaram, a carga horária é pesada. Eu, por exemplo, demoro no deslocamento e chego em casa cansado e tenho que fazer lição. Às vezes não dá tempo de fazer a lição, e às vezes não dá tempo de fazer tudo no final de semana. Os professores falam “ah, mas vocês têm tempo o final de semana”. Mas, não sobra tempo no sábado e no domingo. Por mais que pareça, é muito curto, fazer lição de um monte de gente e tal. Acho que essa questão do tempo é o principal.
- 105.João - Mas eu queria falar do aspecto positivo que eu vejo no instituto. É bem mais dinâmico do que uma escola normal. Os professores principalmente. Tenho o exemplo do Diego, o professor de história, em vez de ele ficar, lousa, giz e falando com a gente, ele monta linha do tempo no chão, com papel, propõe atividades diferentes. É muito mais dinâmico, não é a aquela coisa de copia e estuda.
- 106.Laís - Temos mais autonomia aqui. Lógico que no ensino médio você começa a crescer, mas aqui crescemos um pouquinho mais, amadurecemos um pouco mais. Principalmente aqui no instituto, porque aqui é o lugar que ou corre atrás do que quer, ou não consegue Queremos alguma coisa? Então vamos todos para lutar por isso, ou não consegue. Então tem que ter a autonomia pra correr atrás, ir a busca daquilo o que se quer. Porque senão, não vai aparecer na nossa mão. Isso foi uma coisa muito bacana aqui, porque eu amadureci em muitos aspectos.
- 107.Laís - Simplesmente pelo fato de conviver com o pessoal, pelo fato de compartilhar histórias quantas vezes o pessoal está mal. E se junta, porque querendo ou não, tem problema aqui, tem em casa, sabe. Junta uma série de coisas e fica mal todo mundo junto (risos) e acaba virando uma família (risos).
- 108.Laís - É sério! Às vezes a gente senta no corredor, e está mal, junta outra pessoa que também está mal, quando vê está todo mundo ali, não é exagero, é serio. Começa todo mundo a chorar junto, compartilhar. É sensacional, a gente cria uma família aqui dentro.
- 109.Roberto - um aspecto positivo que eu acho que tem aqui no instituto é a relação entre as disciplinas, as relações interdisciplinares. Porque, às vezes, temos o mesmo assunto em sociologia, filosofia e história, no mesmo tempo, no mesmo caminho. Os três professores se juntam e fazemos atividades juntos, andam no conteúdo juntos. Isso acaba deixando o ponto negativo que a Laís falou da carga horária que é muito pesada, mais leve. Isso é uma coisa que alivia um pouco. Eles tentam passar trabalhos juntos, para não ter que fazer um trabalho de sociologia e outro de filosofia, eles passam provas juntas. Então acaba aliviando o que você tem que fazer fora daqui.
- 110.Hector - Pois existe essa ligação das disciplinas, porém na organização didática, ela não está prevista. Então um aspecto positivo, que os nossos professores procuram fazer é essa interligação e trabalhar em conjunto. Porém, aquilo não vem explícito, por exemplo, no PPC do curso. Isso poderia ser colocado.
- 111.Hector - Há resquício da ideia antiga de educação e que vem sendo mudada, e que acaba sendo retomada com essa reforma da educação.
- 112.Hector - Essa singularidade das coisas, o que não acontece na realidade. As coisas têm interligação, e temos que ver exatamente isso. E aqui a gente tem essa oportunidade, porém, isso tem que ser incentivado e melhorado.
- 113.Hector - Tem essas comissões que discutem os assuntos, que fazem eventuais alterações, dessa forma, com bastante discussão. São pessoas de vários seguimentos. Na comissão estatuinte participam alunos, funcionários, os professores, é uma discussão bem democrática, sobre um assunto, em que estão todos inseridos.
- 114.Roberto - O que a gente tenta falar com os nossos superiores, entre aspas, os professores, os gerentes os diretores, eles sempre buscam ouvir. Eles sempre buscam resolver os problemas que encontramos, conseguimos dialogar. Não é igual no ensino fundamental, que não éramos ouvidos, ninguém dava atenção para o que a gente falava, aqui, realmente temos voz.
- 115.Adriane - Eu acho muito positiva essa questão de ter uma organização mais democrática, porque a gente desenvolve mais a nossa opinião, e sabe como colocar isso, passa a ter uma voz mais ativa. Isso implica também na nossa relação com as pessoas. Eu, por exemplo, era muito tímida. Quando

- entrei aqui, eu me vi com uma liberdade maior para interagir com o diretor, com o sociopedagógico, e tudo o mais. E eu consegui superar boa parte disso e acredito que outras pessoas também.
116. Eder - Mas tem várias disciplinas no ensino técnico que não comunicam com o ensino médio. Aprendemos várias coisas do técnico, que não aprendemos junto com o ensino médio, e que depois vamos ter que rever. Porque eles não pensaram nisso, várias matérias do terceiro ano já vimos no primeiro ano do ensino técnico, e eles poderiam ter trabalhado isso junto, e não trabalharam.
117. Eder - Vamos ter que rever várias coisas, porque não trabalharam juntas.
118. Eder - Aconteceu em física com eletricidade, matemática com eletricidade.
119. Roberto - Física com mecânica. Não teve correlação, sabe. Essa conversa entre as matérias, não teve.
120. Roberto - A gente teve um caso mais explícito, foi na automação. Na eletricidade temos, por exemplo, números complexos, é uma área da matemática que vamos estudar novamente no terceiro ano. Só que com o componente técnico, acabamos vendo no primeiro ano.
121. Hector - Já tive a oportunidade de conversar com a professora que foi responsável por fazer o conteúdo da matéria. Ela disse que não ouve na produção de curso uma conversa para sincronia.
122. Laís - Na química (técnico em química) eu acho que é mais tranquilo, porque são praticamente os mesmos professores. Principalmente no ano passado. Tanto os que davam aula na área técnica quanto na química da parte comum. Então eles conversavam entre si e era maravilhoso, porque a gente entendia super bem, e o conteúdo era passado várias vezes.
123. Fabiana - Tinha uma sequência.
124. Roberto - Agora mesmo, estamos estudando eletromagnetismo e a parte eletro industrial, mas não estamos vendo eletromagnetismo em física.
125. Eder - Mas eletromagnetismo é metade da matéria do terceiro ano em física.
126. Miguel - Os professores do técnico tem que ensinar alguma coisa que é do núcleo comum que não sabemos, para lá na frente a turma conseguir entender a parte técnica.
127. Miguel - O professor Adilson de mecânica, ele gastou um mês explicando plano cartesiano e forças. E vimos isso no terceiro módulo de física. Quando a professora de física explicou a gente já sabia tudo. O professor do técnico já tinha explicado.
128. Roberto - E isso é problema. Porque acaba tirando um tempo do professor do técnico, pois ele vai ter que explicar algo que não está previsto para ele. Ele vai explicar, mas era para ser básico nosso. Ele vai ter que explicar para nós conseguirmos entender a matéria dele, então ele perde um tempo da aula dele, que poderia servir para aprofundando do assunto. Talvez dá um espaçamento de tempo entre as matérias.
129. Laís - Sem contar que eles (Téc. automação) têm muito mais matérias que nós (Téc. química). Eles têm oito, e nós temos quatro matérias. (apena da parte técnicas)
130. Laís - Isso, nos técnicos. Eles têm mais matérias do técnico, por isso acho que na química, não temos tanto o que reclamar. Mesmo que alguns professores sejam novos esse ano, ainda assim, eles se completam muito bem. E os assuntos, uns complementam os outros, então achamos mais tranquilo.
131. Jeferson - Uma coisa que eu acho que é positivo é sair com um certificado do curso técnico. Você pode ir para um emprego ou usar como base, para você fazer uma faculdade.
132. Jeferson - E um ponto negativo que eu acho, é que os professores de curso técnico, parece que não são professores para dar aula no ensino médio. Eles são pessoas que antigamente tinham seus empregos, têm o conhecimento, só que não sabem muito bem como passar isso para os alunos. Acho que isso, eles precisam melhorar.
133. Hector - Eu vejo isso, é bem claro, os próprios professores colocam isso para nós. Eles falam, eles não vêm de uma formação pedagógica, eles têm formação técnica. Quando você pega um curso técnico modular, que a pessoa vem só para fazer o curso técnico, isso já não é muito relevante. O interesse é diferente, a pessoa vem para procurar um curso técnico. A didática não tem tanta relevância, como para o ensino médio. A gente está num processo de formação.
134. Roberto - Essa questão do integrado, pega também porque muda a faixa etária que a gente está no integrado. A gente está falando com pessoas de quinze dezesseis anos. Você tem que usar as palavras, às vezes de uma forma um pouco mais delicada, de uma forma mais floreada para esse público entender. E quando você vai no modular (técnico subsequente), as pessoas estão lá porque elas querem aprender a parte técnica. Então você vai falar para formar ele como um técnico pode usar termos técnicos, você vai seguir sua área.
135. Roberto - Os problemas dos professores da área técnica, não é um problema. É que o integrado foi colocado aqui depois dos outros cursos. E ele foi buscando os professores que davam aula para o curso modular (técnico subsequente), e colocaram esses mesmos professores para o integrado.
136. Adriane - Nunca tinham dado aula para o ensino médio, para adolescentes, é tudo muito novo.

- 137.Fabiana - Eles davam aula para o curso superior, eles não tinham esse contato com o ensino médio, então foi uma adaptação, a gente sofreu um pouco, mas deu tudo certo.
- 138.Adriane - É um ensino de muita qualidade, é perceptível a diferença, o peso que a instituição tem. Já vi vários exemplos, só por ter uma instituição federal no currículo consegue emprego mais fácil. Justamente pelo curso técnico ser de qualidade. E eu acho que é mais fácil, ainda mais se você quer seguir na área.
- 139.Roberto - Bom! Eu falaria para ela seguir essa ideia, porque o curso técnico vai ser útil. Mesmo que você não queira seguir aquela área, ele pode servir como válvula de escape, ele pode servir como base. Ele não é só útil para gente nessa idade.
- 140.Roberto - Assim, você não quer seguir aquela área por algum motivo, mas, você tem formação naquilo, então se você tiver precisando você vai poder exercer aquela função.
- 141.Fabiana - é uma base para você saber como vai ser a sua faculdade, pelo ensino ser diferente do ensino médio. É rápido, você tem que acompanhar, enfim é uma base para a vida. E também para emprego, você tem uma base daquilo o que você pode fazer um dia, como você vai exercer uma profissão.
- 142.Jeferson - Eu diria que..., depende da pessoa, se ela realmente gosta de uma área técnica, ou ainda não tiver certeza do que fazer na faculdade. Eu falaria para ela fazer, porque é algo importante que no futuro pode ajudar muito. Mas se o aluno é uma pessoa que, queira fazer desde o nono ano, oitavo ano, uma área de humanas, que tem curso técnico. Eu diria para ela não fazer, que seria, em minha opinião, uma perda de tempo. Ela poderia se focar no que ela gostaria e não estar no curso técnico.
- 143.Henrique - Para nós, que somos jovens, por estar no ensino médio é uma experiência válida.
- 144.Henrique - Mesmo você não gostando da área, você pode decidir se ali é o seu lugar ou não.
- 145.Henrique - Eu acho isso uma experiência muito legal, e, como o Roberto disse, é uma válvula de escape.
- 146.Laís - Como eu falei, eu realmente acho legal a questão da segurança, querendo ou não quando a gente sai daqui, tem uma profissão. Por isso, eu falo para os filhos de amigos da minha mãe, vale sim, tem que tentar, pode até ser difícil para entrar, mas vale muito a pena. Tanto para você como pessoa, quanto profissionalmente.
147. Laís - É um esforço que vai valer a pena. Vai abdicar hoje de muita coisa, mas lá na frente vai ter algum retorno.
- 148.João - Eu diria que vale muita a pena, mas precisa de muito esforço e dedicação.
- 149.Miguel - Eu sou bem direto, o aluno tem que se dedicar muito, muitas coisas que eu tinha o privilégio antes, como poder sair todo final de semana, não dá mais. Aqui é diferente, aqui você tem todo um compromisso, você tem que abrir mão de algumas coisas, realmente é muito puxado. Só que vai ser bom para você no final, você vai ter uma coisa a mais no seu currículo. Se não faz o técnico, você vai fazer uma escolha no futuro, só que não gosta e vai ter que voltar para o começo de outro curso. Fazendo o técnico você vai economizar um tempo, e se você quiser continuar, você vai ter o pé no caminho profissional.
- 150.Hector - O ensino técnico eu diria que é muito positivo, porque te dá possibilidade de escolha, de conhecimento. Mas é algo realmente que exige esforço. Como tudo na vida, nada é simples. Você está aqui, mas precisa de um determinado esforço para prosseguir, se você quiser conseguir o conhecimento é necessário você se dedicar. Mas que traz bastante benefício, tanto profissional quanto de vida.
- 151.Eder - É uma experiência interessante, principalmente o nosso curso que envolve várias áreas, é interessante você fazer. Porque não importa o tipo de curso que você vá fazer no futuro, vai ser útil em algum momento.
- 152.Eder - É cansativo, muito cansativo, mas acho que vale a pena.
- 153.Adriane - Amadurecimento, conhecimento e esforço
- 154.Roberto - Desespero, matemática e desenvolvimento
- 155.Fabiana - Conhecimento, superação e desespero (risos)
- 156.Henrique - Ansiedade e relaxo.
- 157.Laís - Ansiedade, superação
- 158.João - Coletividade, superação e aprendizado
- 159.Miguel - Ansiedade, Parceria
- 160.Hector - Progresso, conhecimento e sentimento de grupo... coletividade.
- 161.Hector - É união
- 162.Eder - Cansativo, conhecimento, física e indústria
- 163.Hector - É muito fácil, por que metade da turma de automação tinha aula com o gerente educacional.
- 164.Roberto - O contato era bem próximo.

- 165.Roberto - E o diretor do campus, ele é muito legal, então é tranquilo.
- 166.Fabiana - A gente vai à sala dele, bate um papo com ele.
- 167.Adriane - Mais ou menos, porque eu sempre fui acostumada a estudar muito, por conta própria.
- 168.Miguel - Eu estranhei.
- 169.Laís - Da particular, a gente sentiu muito também. Tinha tudo na mão.
- 170.Henrique - Foi difícil para todo mundo.
- 171.Adriane - Na escola estadual eu tirava 9 e 10. Cheguei aqui eu tirava 2, 3.
- 172.Fabiana - É, isso foi muito frustrante.
- 173.João - Eu tirava 10 e 9. Daí você chega aqui, na primeira prova você tira 2,5.
- 174.Henrique - Na escola antiga eu tirava tudo 10, menos artes. Aí eu cheguei aqui, na primeira prova eu tirei 3,0 em matemática.
- 175.Roberto - O professor ajudava a gente pra caramba, deixava usar calculadora, mas mesmo assim não dava.
- 176.Fabiana - A gente tinha tudo na mão, não sei se todo mundo concordo, não sei como falar. Mas em escola particular tem essa questão de filinho de papai e mamãe. Se a mãe for lá reclamar, está tudo certo. Aqui não é assim não.
- 177.Laís - Tem o grupo dos pais, ai tem briga direto. É uma confusão.
- 178.Miguel - Tem pai que acha que a marmita está boa, outra que acha que está ruim.
- 179.Miguel - A gente impacta muito mais que os nossos pais, nossos pais só vem aqui para uma coisa: a reunião.
- 180.Jeferson - Minha mãe não sabia nem agendar a reunião, por que tem que entrar no site e agendar na planilha o horário que vai vir. Ninguém sabia fazer isso até o meio do ano.
- 181.Hector - Eu vim de escola pública, mas eu tinha muito mais contato com os professores do que os alunos em geral. No geral, eles eram bem distantes dos alunos. Aqui não, aqui a gente conversa mais de igual para igual.
- 182.Hector - Como eu tinha contato com eles, eu via um mundo bem diferente dos professores de lá dos professores daqui. Tudo bem que eu não tenho aqui esse contato tão forte quanto eu tinha lá. Porém, eu vejo que a forma como as coisas são aqui, é bem diferente do que a escola do estado.
- 183.Hector - Lá, é como se fosse uma família, só que é meio dramático, porque você vê uma pessoa que trabalha horrores, ganha uma miséria vive naquilo, é o que tem pra hoje. Ninguém gosta, mas é necessário.
- 184.Hector - E aqui eu vejo que são um pouco mais próximos em alguns aspectos. Já tem um contato maior, a gente consegue conversar com os professores meio que de igual para igual. Não tem aquela hierarquização tão grande.
- 185.Hector - A gente vê que consegue conversar bem, como se fosse um dos nossos, assim. A gente não vê “a figura do professor, do coordenador”! Tem um que joga vôlei, brinca.
- 186.Roberto - Professor Gil é carioca, ele é meio increnqueirão (sic), mas ele joga vôlei com a gente.
- 187.Laís - A gente fez churrasco aqui, e o professor Liu cortou a carne para a gente, temperou. Todos participaram do nosso churrasco.
- 188.Fabiana - A gente comprou a carne, mas teve que cortar aqui, temperar aqui, e fazer tudo aqui. Aí teve um professor que fez pra gente. Ele é churrasqueiro, ele gosta.
- 189.Jeferson - É, a gente trouxe a churrasqueira e fez a confraternização de fim de ano. Com participação total dos professores, todos participaram.
- 190.Fabiana - Apesar disso tudo, não falta respeito na sala de aula. Acho que é melhor do que se não tivesse contato com eles.
- 191.Hector - Os professores deixam muito cientes de que o problema é nosso. Que a gente é que tem que correr atrás.
- 192.Hector - É exatamente, autonomia bem grande. Então você pode fazer o que você quiser.
- 193.Laís - A gente estava super perdido, não tinha referência nenhuma, nós somos a primeira turma do Ensino Médio. O pessoal dos outros cursos falava “o que essas crianças estão fazendo aqui”? A gente foi conquistando nosso espaço aos poucos. Nós organizamos nossa festa junina.
- 194.Henrique - A gente comprou nossos armários...
- 195.Jeferson - Primeira vez que o grupo de pais funcionou foi para comprar os armários. E só.
- 196.Fabiana - Deu R\$ 23,00 para cada um. Nem todos podiam ajudar, mas alguns pais deram mais.
- 197.Miguel - Se fosse esperar pela escola, vish...
- 198.Hector - Realmente, o Estado burocrático é bem presente aqui, qualquer coisa demora. É papel, é conversa, fala com fulano.
- 199.Henrique - Se quebra um bebedouro na escola particular, você avisa o diretor, no outro dia já arrumou. Aqui você avisa e esquece...
- 200.Roberto - Foram dois meses trazendo marmita de casa até eles conseguirem entregar as marmitas.

- 201.Miguel - Falou que ia ficar pronto no final de dezembro, e agora vai terminar depois que colocar a caixa de água. Foi um mês para por a caixa.
- 202.Henrique - Até o fim do ano deve sair.
- 203.Henrique - Primeiro porque fica caro pra caramba a escola particular.
- 204.Laís - Minha mãe falou “se você não passar na ETEC ou no IF, você vai para escola pública”.
- 205.João - A minha fez chantagem comigo, ela falou que ia aumentar minha mesada, me dar um ventilador (risos)
- 206.Fabiana - Eu passei, fiquei toda feliz, passei em 11º, eu falei “mãe eu passei!” Ela falou: “Era para ter passado em primeiro”.

APÊNDICE C - FORMAÇÃO DOS INDICADORES

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>1. Adriane - Interessei-me pelo curso principalmente por causa da instituição, por saber que o ensino era reconhecido e de qualidade.</p> <p>2. Adriane - Mais focada no vestibular, eu vou me preparar para o vestibular, porque eu não tenho muito interesse na área de automação.</p> <p>6. Adriane - Não. (Não era intenção fazer o curso técnico)</p> <p>7. Adriane - Pelo ensino. (Veio pelo ensino)</p> <p>8. Roberto - Eu vim para cá por duas coisas, uma pelo vestibular que ela disse também, que o ensino é de qualidade.</p> <p>14. Fabiana - mais ou menos como eles também disseram, eu vim pela qualidade do ensino.</p> <p>18. Fabiana - Porque eu tinha intenção de passar na ETEC, no caso, fazer um ensino médio melhor. Enfim, não era nem pelo curso técnico era pela qualidade do ensino médio mesmo.</p> <p>21. Jeferson - Hoje em dia estou gostando do curso, e eu considero a qualidade do ensino aqui boa.</p> <p>26. Laís - eu também vim mais pelo ensino médio, tanto que eu prestei prova na ETEC para área de administração.</p> <p>29. Laís - Era mais pelo ensino médio, porque eu sei que aqui o ensino é muito melhor. Como eu sempre estudei em escola particular, quando chegou essa fase do ensino médio ficou muito mais caro. Além de ser uma instituição pública de qualidade, é grátis. Então tudo deu certo.</p> <p>30. João - Inicialmente eu queria fazer só o ensino médio na ETEC, e depois fazer o curso técnico de programação numa escola à parte. Mas, a ETEC parou com o ensino médio e passou a ter curso só integrado,</p> <p>42. Hector - Coloquei na balança o peso da instituição, então ia trazer um benefício grande em termos acadêmicos, para prestar vestibular.</p> <p>48. Eder - Porque eu queria fazer o ensino médio bom. Já que nem a ETEC, nem o Instituto Federal, abriram só o ensino médio, eu fui obrigado a escolher um técnico.</p> <p>138. Adriane - É um ensino de muita qualidade, é perceptível a diferença, o peso que a instituição tem. Já vi vários exemplos, só por ter uma instituição federal no currículo consegue emprego mais fácil. Justamente pelo curso técnico ser de qualidade. E eu acho que é mais fácil, ainda mais, se você quer seguir na área.</p> <p>203. Henrique - Primeiro porque fica caro pra caramba a escola particular.</p>	<p>1. A busca pelo ensino de qualidade.</p>
<p>9. Roberto - Outra, que eu pretendo seguir numa área que vai utilizar as coisas que estou aprendendo aqui.</p> <p>10. Roberto - Como eu pretendo fazer engenharia, eu quero continuar nessa área de cálculo nessa área de física então achei que o curso de automação era mais apropriado, para já me capacitar melhor para o que eu quero.</p> <p>13. Roberto - Porque eu me interessei pela aula de cálculo, e porque vai me ajudar numa futura faculdade.</p> <p>16. Fabiana - E também pelo vestibular, pela profissão que eu quero seguir, que é medicina, então tem uma relação, e é isso.</p> <p>24. Henrique - Escolhi automação porque na época eu gostava/gosto da área! Pensava mesmo em fazer engenharia, só</p>	<p>2. Ensino técnico possibilitando o acesso ao ensino superior.</p>

<p>que ao longo do ano eu vi que não era isso que eu queria. Só que agora está voltando de novo. É muito complicado!</p> <p>31. João - E aí meu objetivo foi fazer mecatrônica. Que era uma área bem próxima. Eu quero fazer engenharia também, eu gosto bastante dessa área, vou seguir nessa área.</p> <p>40. Hector - Desde o oitavo ou nono ano, eu já tenho em mente que quero fazer graduação na área de engenharia civil. E eu tinha ideia de fazer um técnico na área de edificações, por já ter uma proximidade e já ser um preparo para área.</p> <p>43. Hector - Bom, quero ter uma experiência juntando o útil e o agradável, ter uma experiência numa área distinta do que eu quero para ver se, realmente, esse desejo que eu tenho de fazer, seguir a área de construção civil vai ser assim mesmo. Ou pode ser que eu me encante pela área de eletromecânica, e que foi esse um dos principais motivos que eu optei pela automação.</p> <p>44. Hector - Não, não tenho intenção (de trabalhar como técnico)</p> <p>45. Miguel - Sim, eu gostaria. (trabalhar como técnico)</p> <p>46. Hector - É, talvez. (trabalhar como técnico)</p> <p>47. Eder - Eu resolvi fazer automação, mas eu não queria fazer o curso técnico,</p> <p>48. Eder - porque eu queria fazer o ensino médio bom. Já que nem a ETEC, nem o Instituto Federal abriram só o ensino médio, eu fui obrigado a escolher um técnico.</p> <p>50. Laís - Eu tenho por um tempo (interesse de atuar como técnico)</p> <p>51. Henrique - Seria técnico até concluir a faculdade. Só por um tempo.</p> <p>52. Henrique - É também. (Seria para te ajudar, a se manter na faculdade?)</p> <p>63. Roberto - Eu acho que além dessa questão de segurança que eles falaram, eu acho que para mim, pra o Hector e o João, que quer seguir uma faculdade de engenharia. O curso técnico vai servir, além dessa segurança, é uma base que vai alavancar no ensino, se a gente até o final do terceiro ano quiser continuar nessa mesma linha de raciocínio, isso vai dar uma base para gente, vai ajudar na graduação.</p> <p>131. Jeferson - Uma coisa que eu acho que é positivo é sair com um certificado do curso técnico. Você pode ir para um emprego ou usar como base, para você fazer uma faculdade.</p>	
<p>3. Adriane - Eu preferi automação por conhecer pessoas que já tinham feito esse curso, e eu achei interessante.</p> <p>4. Adriane - Na época eu me interessava mais pelo curso de automação do que pelo curso de química. Na época, eu ainda pensava, eu estava em dúvida se eu ia querer seguir na área ou não, e eu me identifiquei mais pelo curso de automação do que pelo de química.</p> <p>5. Adriane - Principalmente no conteúdo, porque no curso de automação, eu vi que envolvia muito cálculo, muita física e na época me interessava bastante. Eu achei que seria mais interessante o curso de automação, do que o de química, principalmente por isso.</p> <p>15. Fabiana - Eu faço química, me interessei pela matéria, sempre gostei, então foi algo que deu um bom peso para eu escolher.</p> <p>22. Jeferson - Automação e química, mas química é outro caminho, eu nunca gostei muito, e automação realmente, eu já gostava de mexer com robô.</p> <p>25. Henrique - Antes de eu ter decidido fazer automação, eu tinha pensando em fazer química. Mesmo antes de conhecer o instituto, eu tinha cogitado fazer química na ETEC, mas eu resolvi fazer automação aqui. Meu pai fez técnico de eletricidade no SENAI, e</p>	<p>3. Interesse na área de conhecimento do Ensino Técnico.</p>

<p>ele sempre falou que queria que eu fizesse, aí eu resolvi fazer.</p> <p>28. Laís – Eu, como muita gente, queria passar na ETEC. Aqui é tipo “Nossa! Instituto Federal é um sonho”. Quando eu fui fazer inscrição, entre automação e química, automação, eu falei “cara não é para mim!”</p> <p>38. Miguel - E eu, no ensino fundamental, tinha ciências, não era separado em química, física e biologia. Então, eu não tinha contato só com química, então, eu falei vou fazer automação por causa do meu pai, e eu optei.</p> <p>49. Eder - Eu escolhi automação porque no ensino médio já tinha aula de robótica e eu achei interessante. Eu também prestei para química na ETEC, no final, acabei escolhendo aqui, porque eu acho que seria um lugar melhor. Eu já tinha vindo aqui algumas vezes, participei de um torneio aqui.</p>	
<p>11. Roberto - Eu fiquei sabendo pelos amigos do meu pai, meu pai trabalha numa empresa relativamente grande, e os amigos dele conheciam a instituição. Falaram que tinha aberto a instituição aqui na cidade, e eu vim procurar saber.</p> <p>17. Fabiana - A minha mãe fez técnico na área de saúde.</p> <p>18. Jeferson - Quando eu vim para cá na verdade eu nem conhecia a escola direito, antes de vir para cá. Foi uma surpresa realmente. Eu descobri que tinha essa escola e tinha um vestibulinho um dia antes de fechar as inscrições aqui, eu descobri porque o meu pai estava trabalhando e uma mulher estava falando que ia inscrever a filha dela. Eu realmente não conhecia essa instituição, aí falei “legal, não é?” Fui ver tinha ensino médio integrado ao curso técnico. Eu faço automação.</p> <p>25. Henrique - Antes de eu ter decidido fazer automação, eu tinha pensando em fazer química. Mesmo antes de conhecer o instituto, eu tinha cogitado fazer química na ETEC, mas eu resolvi fazer automação aqui. Meu pai fez técnico de eletricidade no SENAI, e ele sempre falou que queria que eu fizesse, aí eu resolvi fazer.</p> <p>32. João - Minha mãe falou para eu vir fazer prova aqui, para eu ver como que era a sensação mais ou menos, eu vim bem tranquilo, acabei passando aqui e não na ETEC. Como automação é bem perto de mecatrônica, eu optei por fazer automação.</p> <p>33. João - Sim, os dois (pais) fizeram o técnico.</p> <p>34. João - O meu padrasto, ele é gerente de vendas de uma multinacional, e a minha mãe é coordenadora da vara criminal no Fórum.</p> <p>36. Miguel - A minha primeira opção foi fazer ETEC. Só que a minha prima tinha acabado de se formar aqui falou que abriu vaga para o curso técnico e o ensino médio.</p> <p>37. Miguel - Meu pai sempre trabalhou em empresa, e ele me contava como que era eu tinha esse contato com automação. Isso foi muito forte para eu escolher.</p> <p>84. Fabiana - E isso não é uma coisa que afeta só a gente, afeta quem está ao nosso redor também, essa questão do tempo. Fui e fiz uma coisa que não gosto. Vou voltar e refazer? É complicado.</p> <p>85. Fabiana - Porque muita expectativa é colocada na gente, então a partir do momento que você está aqui e a pessoa fala “ai meu Deus! Meu filho está fazendo..., ele vai trabalhar com isso, não sei o que. Nossa!” De repente eu digo: “não gosto, não quero, não vou.” Você se frustra, frustra seus pais, enfim, vira uma bola de neve.</p> <p>204. Laís - Minha mãe falou “se você não passar na ETEC ou no IF você vai para escola pública”.</p> <p>205. João - A minha (mãe) fez chantagem comigo, ela falou que ia aumentar minha mesada, me dar um ventilador (risos)</p>	<p>4. Influência da família</p>

<p>206. Fabiana - Eu passei, fiquei toda feliz, passei em 11º, eu falei “mãe eu passei!” Ela falou: “Era para ter passado em primeiro.”</p>	
<p>19. Jeferson - Assim, é incerto o futuro para mim. Eu não tenho certeza se quero realmente automação, mas é uma área que me chama atenção pela tecnologia, por mexer com robô, esse tipo coisa.</p> <p>23. Jeferson - Talvez, no futuro eu vá trabalhar nessa área. Talvez eu use o curso.</p> <p>27. Laís - Eu realmente queria focar no ensino médio, mas, depois que eu entrei aqui eu me apaixonei por química e provavelmente eu vou seguir. Depois, não é 100% de certeza, mas eu acho que vou seguir na profissão.</p> <p>56. Laís - Quando a gente sai da escola normal, o bom de pelo menos a gente estar aqui, porque tem - entre aspas - segurança. Porque querendo ou não, se a gente estiver meio perdida para escolher o que quer fazer na faculdade, a gente tem o técnico. Então, dá para trabalhar um tempo, dá para se manter. Então, tem toda aquela pressão “nossa, o que você vai fazer agora? Terminou a escola e a faculdade, nada?”</p> <p>83. Hector - A mesma coisa que a graduação, você passa quatro anos naquilo, se você não quer, e quer outro curso, você vai ter que voltar. É uma perda de tempo. Hoje, no mundo que a gente vive tempo é dinheiro, então ia ser uma perda muito grande. O que não daria às pessoas essa visão de liberdade, porque você vai está condicionada a três, quatro anos ali. E se você quiser mudar, mais três, quatro anos. É um tempo grande, não é?</p>	<p>5. Preocupação com o Futuro</p>
<p>35. Miguel- como muitos jovens, a maioria dos jovens, tem a iniciativa ao sair do fundamental, tem aquela pressão que precisa fazer alguma coisa, um curso.</p> <p>39. Miguel - É assim, porque não é a maioria, mas uma boa parte dos jovens quanto termina o fundamental e vai para o primeiro do Médio, pensa que precisa fazer alguma coisa para pegar um caminho para trabalhar. Aí se pensa em fazer um curso, sei lá, de línguas, inglês ou o técnico para garantir o futuro.</p> <p>56. Laís - quando a gente sai da escola normal, o bom de pelo menos a gente estar aqui, porque tem - entre aspas - segurança. Porque querendo ou não, se a gente estiver meio perdida para escolher o que quer fazer na faculdade, a gente tem o técnico. Então dá para trabalhar um tempo, dá para se manter. Então, tem toda àquela pressão “nossa, o que você vai fazer agora? Terminou a escola e a faculdade, nada?”</p> <p>57. Laís - Pelo menos a gente tem uma saída.</p> <p>58. Fabiana - E eu acho também que curso técnico, mesmo para quem... eu, por exemplo, não quero atuar na área de química, mas pode ser uma válvula de escape, se um dia eu precisar, não sei, pode ser uma segurança mesmo.</p> <p>62. Jeferson - Você já tem uma segurança de salário, que, por exemplo, você não precisa trabalhar numa coisa que teoricamente você não tem formação, você ganha menos. Já com o curso técnico, você pode trabalhar fazendo uma faculdade.</p> <p>86. Henrique - É como eu disse, é a pressão da família, entendeu? Acho que perder tempo voltando para fazer novamente. Mudar de área não dá, o pessoal precisa trabalhar.</p> <p>87. João - Trabalhar por necessidade.</p> <p>131. Jeferson - Uma coisa que eu acho que é positivo é sair com um certificado do curso técnico. Você pode ir para um emprego ou usar como base, para você fazer uma faculdade.</p> <p>138. Adriane - É um ensino de muita qualidade, é perceptível a diferença, o peso que a instituição tem. Já vi vários exemplos, só por ter uma instituição federal no currículo consegue emprego</p>	<p>6. Juventude e o desafio do trabalho.</p>

<p>mais fácil. Justamente pelo curso técnico ser de qualidade. E eu acho que é mais fácil ainda mais, se você quer seguir na área.</p>	
<p>44. Hector - Não, não tenho intenção (de trabalhar como técnico) 45. Miguel - Sim, eu gostaria. (trabalhar como técnico) 46. Hector - É talvez. (trabalhar como técnico) 47. Eder - Eu resolvi fazer automação, mas eu não queria fazer o curso técnico, 53. Laís - É meio que isso, porque querendo ou não, quando a gente faz uma escola normal, a gente fica meio que perdido. 54. Laís - Porque se a gente não passa de primeira no vestibular, tem aquela cobrança da família, a nossa autocobrança, aquela coisa nossa de “o que eu faço?” 55. Laís - E a gente às vezes nem pensou no curso que ia fazer, às vezes presta para alguma coisa que você não queria mesmo. Algo na hora, assim. 59. Fabiana - É pode ser uma segurança mesmo. 60. Laís - Eu sou mais uma cobrança interna, o pessoal sabe disso, eu me cobro muito, muito, muito, é até demais. 61. Laís - Eu estaria muito frustrada, se eu estudasse em escola normal, terminasse, não soubesse o que fazer e não passasse de primeira no vestibular. Primeiro porque eu descobri, aspas, essa paixão pela química aqui. Eu nunca teria descoberto em outro lugar, então! Não sei, tipo eu me cobro muito, então, querendo ou não, é uma saída, eu tenho para onde ir. 64. Hector - A questão que eu tinha falado da área, eu acho interessante o curso técnico pela questão do conhecimento. Você pode ficar imerso em determinada área, não para sempre. Porque quando você faz uma faculdade, é muito complicado. Você começa um curso e concluir, depois descobrir que não é isso o que quer e mudar, já é algo muito mais complicado, que gera uma angústia tremenda. Porque você acaba fazendo para o resto da sua vida uma função, com a qual você não se identifica. 65. Hector - Então, o técnico, por ser um tempo menor e o conhecimento reduzido, te coloca naquele mundo, quando a gente ainda tem possibilidade de escolha. O livre arbítrio aí fica bem claro, é bem bacana a gente ter essa experiência. 66. Adriane - você se descobre. Antes de eu entrar aqui, eu queria seguir na área de engenharia, se eu não tivesse entrado aqui, eu provavelmente não teria mudado de ideia. 67. Adriane - Teria chegado na faculdade com aquele peso, com aquela cobrança, teria descoberto que eu não..., provavelmente não seria essa área que eu gostaria de seguir. 68. Adriane - Acho que é uma experiência válida, mesmo que você não se identifique com o curso. 131. Jeferson - Uma coisa que eu acho que é positivo é sair com um certificado do curso técnico. Você pode ir para um emprego ou usar como base, para você fazer uma faculdade. 139. Roberto - Bom! Eu falaria para ela seguir essa ideia, porque o curso técnico vai ser útil. Mesmo que você não queira seguir aquela área, ele pode servir como válvula de escape, ele pode servir como base. Ele não é só útil para gente nessa idade. 140. Roberto - Assim, você não quer seguir aquela área por algum motivo, mas, você tem formação naquilo, então se você tiver precisando você vai poder exercer aquela função. 141. Fabiana - É uma base para você saber como vai ser a sua faculdade, pelo ensino ser diferente do ensino médio. É rápido, você tem que acompanhar, enfim é uma base para a vida. É também para emprego, você tem uma base daquilo o que você pode fazer um dia, como você vai exercer uma profissão. 142. Jeferson - Eu diria que..., depende da pessoa, se ela</p>	<p>7. Formação técnica como alternativa: Plano B.</p>

<p>realmente gosta de uma área técnica, ou ainda não tiver certeza do que fazer na faculdade. Eu falaria para ela fazer, porque é algo importante que no futuro pode ajudar muito. Mas se o aluno é uma pessoa que, queira fazer desde o nono ano, oitavo ano, uma área de humanas, que tem curso técnico. Eu diria para ela não fazer, que seria, em minha opinião, uma perda de tempo. Ela poderia se focar no que ela gostaria e não estar no curso técnico.</p> <p>143. Henrique - Para nós que somos jovens, por estar no ensino médio é uma experiência válida.</p> <p>144. Henrique - Mesmo você não gostando da área, você pode decidir se ali é o seu lugar ou não.</p> <p>145. Henrique - Eu acho isso uma experiência muito legal, e como o Roberto disse, é uma válvula de escape.</p> <p>146. Laís - Como eu falei, eu realmente acho legal a questão da segurança, querendo ou não quando a gente sai daqui, tem uma profissão. Por isso, eu falo para os filhos de amigos da minha mãe, vale sim, tem que tentar, pode até ser difícil para entrar, mas vale muito a pena. Tanto para você como pessoa, quanto profissionalmente.</p> <p>147. Laís - É um esforço que vai valer a pena. Vai abdicar hoje de muita coisa, mas lá na frente vai ter algum retorno.</p> <p>148. João - Eu diria que vale muita a pena, mas precisa de muito esforço e dedicação.</p> <p>149. Miguel - Eu sou bem direto, o aluno tem que se dedicar muito, muitas coisas que eu tinha o privilégio antes, como poder sair todo final de semana, não dá mais. Aqui é diferente, aqui você tem todo um compromisso, você tem que abrir mão de algumas coisas, realmente é muito puxado. Só que vai ser bom para você no final, você vai ter uma coisa a mais no seu currículo. Se não faz o técnico, você vai fazer uma escolha no futuro, só que não gosta e vai ter que voltar pra o começo de outro curso. Fazendo o técnico você vai economizar um tempo, e se você quiser continuar, você vai ter o pé no caminho profissional.</p> <p>150. Hector - O ensino técnico, eu diria que é muito positivo, porque te dá possibilidade de escolha, de conhecimento. Mas é algo realmente, que exige esforço. Como tudo na vida, nada é simples. Você está aqui, mas precisa de um determinado esforço para prosseguir, se você quiser conseguir o conhecimento é necessário você se dedicar. Mas que traz bastante benefício, tanto profissional quanto de vida.</p> <p>151. Eder - É uma experiência interessante, principalmente o nosso curso que envolve várias áreas, é interessante você fazer. Porque não importa o tipo de curso que você vá fazer no futuro, vai ser útil em algum momento.</p> <p>152. Eder - É cansativo, muito cansativo, mas acho que vale a pena.</p>	
<p>70. Hector - A gente discutiu isso aqui, a gente trouxe a discussão para o grupo, teve alguns momentos que a gente sentou e, pelo menos, a gente tentou discutir isso de alguma forma.</p> <p>71. Hector - E a gente chegou a algumas conclusões que é, assim, isso está vindo de uma forma muito impositiva, e do nada, surgiu do dia para noite. Que vem derrubando a discussão da BNCC, da Base Nacional Comum Curricular, que já tinha iniciado há um tempo.</p> <p>72. Hector - Devia trazer profissionais da área discutindo, possíveis reformas, e a forma como que ela seria feita.</p> <p>73. Hector - Essa reforma traz essa reviravolta com decisões tomada por políticos, não necessariamente inserida na área de educação.</p> <p>74. Hector - Então a gente chegou à conclusão de que era um</p>	<p>8. Percepções quanto à Reforma do E.M.</p>

<p>ponto negativo, você ter pessoas não especializadas na área, tomando decisões e, dessa forma tão rápida, tão do dia para noite.</p> <p>75. Hector - E a forma com que ela (MP) traz o ensino técnico, é uma forma bem... assim, soa um tanto pejorativa. Porque te obriga a seguir aquela área, pois o seu ensino médio só é válido para área que você optou. E aí tiraria esse teor de liberdade que o ensino técnico traz, e a gente tem essa noção.</p> <p>76. Hector - Porque agora você tem opção de fazer um técnico por escolha e depois mudar de área. E se descobrir naquilo ou, não se descobrir. Tira totalmente, então estaria tirando, uma característica muito importante do curso técnico. Que seria de você ter liberdade de escolha, acesso ao conhecimento e liberdade de escolher, se é aquilo o que você quer ou não.</p> <p>97. Fabiana - Porque a decisão é tomada por quem já tem uma vida feita, não é? Já tem uma carreira. E a gente não tem como opinar, escolher de verdade. Não é a gente quem determina, aqui vou fazer isso assim, assim dessa forma.</p> <p>98. Hector - É o que tira um pouco a nossa democracia, porque os políticos foram eleitos, mas eles estão tomando decisões que vão afetar muita gente que não usa legenda. E aí isso tem uma dimensão política, cidadã também, muito grande, que nos afeta de forma negativa.</p> <p>111. Hector - Há resquício da ideia antiga de educação e que vem sendo mudada, e que acaba sendo retomada com essa reforma da educação.</p>	
<p>77. Fabiana - Eu acho que essa questão também de você se inserir no curso técnico, e depois você não ter opção de corrigir e mudar, não dá.</p> <p>78. Fabiana - As pessoas vão para o técnico por uma necessidade, talvez familiar vamos supor, preciso me preparar logo para ajudar dentro de casa. Enfim, a pessoa vai pensando, - vou fazer um curso técnico. Fez o curso e não gostou daquilo, e vai viver o resto da vida frustrada? Porque não gosta vai seguindo aquilo. Não sei, não é uma vantagem, talvez.</p> <p>79. Roberto - Eu acho que isso se dá, principalmente, porque é muito cedo quando a pessoa vai fazer a escolha.</p> <p>80. Roberto - Porque você termina o fundamental e vai para o ensino médio com 14, 15 anos, você não sabe o que você vai querer para o resto da sua vida com 14, 15 anos.</p> <p>81. Roberto - Então a possibilidade de você fazer uma escolha errada, entre aspas, e ter que seguir o resto da sua vida, nesse caminho é muito grande.</p> <p>82. Roberto - Não está totalmente, mas ainda vai segurar principalmente no caso, que a pessoa tem necessidade de trabalhar para ajudar em casa. Então, será que vai ter a oportunidade de voltar e fazer de novo (o ensino médio)?</p> <p>86. Henrique - É como eu disse, é a pressão da família, entendeu? Acho que perder tempo voltando para fazer novamente. Mudar de área não dá, o pessoal precisa trabalhar.</p> <p>90. João - E eu compartilho bastante da ideia de que é uma decisão que exige muita maturidade, é muito precoce. Sou muito novo para tomar uma decisão que vou levar por muito tempo.</p> <p>91. Miguel - É muito cedo para fazer essa escolha de área e isso limita você, não poder decidir por todas as áreas.</p> <p>92. Eder - Eu também concordo que a gente vai ter que escolher muito cedo, e depois quem vai querer voltar para fazer mais um ano?</p> <p>93. Eder - Depois escolher de novo. E se eu não gostar de novo? Vou ter que fazer um ano e meio de novo?</p> <p>99. Eder - E também, quando eles dividem dessa forma, parece</p>	<p>9. Percepções quanto à divisão do E.M por áreas.</p>

<p>que as áreas não são interligadas, e elas são dinâmicas então parece que eles literalmente dividem as coisas. O que deveria ser ao contrário, o que sempre a gente fala o contrário.</p>	
<p>88. Adriane - Acho que isso também afeta a formação enquanto cidadão. Por exemplo, a gente tem as discussões em aula de história, aula de sociologia, aula de filosofia. Que a gente não tem espaço, não tem tempo para ter em uma aula técnica. Então, sem essas disciplinas, sem esse espaço para ter esses debates, vamos ficar sem esse tipo de conhecimento.</p> <p>89. Adriane - Eu acho que isso afeta muito na nossa formação enquanto cidadão. Na consciência, do poder que a gente tem e do lugar que a gente ocupa na sociedade. Então eu acho que isso afeta todo mundo.</p> <p>99. Eder - E também, quando eles dividem dessa forma, parece que as áreas não são interligadas, e elas são dinâmicas então parece que eles literalmente dividem as coisas. O que deveria ser ao contrário, o que sempre a gente fala é o contrário.</p>	10. Ensino médio integrado.
<p>94. Henrique - Mas acho que necessitaria de mudanças também, não da forma que eles estão colocando na MP. Mas, precisa mudar.</p> <p>95. Roberto - Não da forma, como que ela está sendo tomada.</p> <p>96. Henrique - Faltou diálogo.</p>	11. Reconhecimento da necessidade de mudanças no Ensino médio.
<p>100. Laís - Tem muita carga (horária). Eu vou dizer muito por mim mesma, porque eu não consigo dá conta de tudo.</p> <p>101. Laís - Nossa! Eu tive muita ansiedade por causa de relatório. Eu sou aquele tipo de pessoa que quer carregar o mundo nas costas. Eu sou aquele tipo de pessoa que sempre estou à frente de tudo, então isso é muito ruim às vezes (...)</p> <p>102. Laís - São muitas matérias, a gente tem bem mais matérias do que se a gente fosse fazer o ensino médio normal. Tem a carga horária, os trabalhos, tem que está tudo em dia, tem essa cobrança e tem que está tudo impecável. E tem que ser isso, porque não adianta eu me formar com tudo raspando, não é legal, eu me formei na federal, mas meu boletim só tem cinco, cinco e meio, seis.</p> <p>103. Laís - Eu acho que vale muito a pena. É uma coisa que tem que se dedicar. Querendo ou não, a gente abre mão de muita coisa. Quantas vezes eu deixo de sair por causa de trabalho. É pesado.</p> <p>104. João - Eu acho que é como as meninas falaram, a carga horária é pesada. Eu, por exemplo, demoro no deslocamento e chego em casa cansado e tenho que fazer lição. Às vezes não dá tempo de fazer a lição, e às vezes não dá tempo de fazer tudo no final de semana. Os professores falam “Ah, mas vocês têm tempo o final de semana”. Mas, não sobra tempo no sábado e no domingo. Por mais que pareça, é muito curto, fazer lição de um monte de gente e tal. Acho que essa questão do tempo é o principal.</p> <p>129. Laís - Sem contar que eles (Téc. automação) têm muito mais matérias que nós (Téc. química). Eles têm oito, e nós temos quatro matérias. (apena da parte técnicas)</p> <p>130. Laís - Isso, nos técnicos. Eles têm mais matérias do técnico, por isso acho que na química, não temos tanto o que reclamar. Mesmo que alguns professores sejam novos esse ano, ainda assim, eles se completam muito bem. E os assuntos, uns complementam os outros, então achamos mais tranquilo.</p> <p>167. Adriane - Mais ou menos, porque eu sempre fui acostumada a estudar muito, por conta própria.</p> <p>168. Miguel - Eu estranhei.</p> <p>169. Laís - Da particular, a gente sentiu muito também. Tinha</p>	12. Desafios do curso integrado.

<p>tudo na mão.</p> <p>170. Henrique - Foi difícil para todo mundo.</p> <p>171. Adriane - Na escola estadual eu tirava 9 e 10, cheguei aqui eu tirava 2, 3.</p> <p>172. Fabiana - É, isso foi muito frustrante.</p> <p>173. João - Eu tirava 10 e 9. Daí você chega aqui, na primeira prova, você tira 2,5.</p> <p>174. Henrique - Na escola antiga, eu tirava tudo 10, menos artes. Aí eu cheguei aqui, na primeira prova eu tirei 3,0 em matemática.</p>	
<p>109. Roberto - Um aspecto positivo que eu acho que tem aqui no instituto é a relação entre as disciplinas, as relações interdisciplinares. Porque às vezes, temos o mesmo assunto em sociologia, filosofia e história, no mesmo tempo, no mesmo caminho. Os três professores se juntam e fazemos atividades juntos, andam no conteúdo juntos. Isso acaba deixando o ponto negativo que a Laís falou da carga horária que é muito pesada, mais leve. Isso é uma coisa que alivia um pouco. Eles tentam passar trabalhos juntos, para não ter que fazer um trabalho de sociologia e outro de filosofia, eles passam provas juntos. Então acaba aliviando o que você tem que fazer fora daqui.</p> <p>110. Hector - Pois existe essa ligação das disciplinas, porém na organização didática ela não está prevista. Então um aspecto positivo, que os nossos professores procuram fazer, é essa interligação e trabalhar em conjunto. Porém, aquilo não vem explícito, por exemplo, no PPC do curso. Isso poderia ser colocado.</p> <p>112. Hector - Essa singularidade das coisas, o que não acontece na realidade. As coisas têm interligação, e temos que ver exatamente isso. E aqui a gente tem essa oportunidade, porém, isso tem que ser incentivado e melhorado.</p> <p>116. Eder- Mas tem várias disciplinas no ensino técnico que não comunicam com o ensino médio. Aprendemos várias coisas do técnico, que não aprendemos junto com o ensino médio, e que depois vamos ter que rever. Porque eles não pensaram nisso, várias matérias do terceiro ano já vimos no primeiro ano do ensino técnico, e eles poderiam ter trabalhado isso junto, e não trabalharam.</p> <p>117. Eder - Vamos ter que rever várias coisas, porque não trabalharam juntas.</p> <p>118. Eder - Aconteceu em física com eletricidade, matemática com eletricidade.</p> <p>119. Roberto - Física com mecânica. Não teve correlação, sabe. Essa conversa entre as matérias, não teve.</p> <p>120. Roberto - A gente teve um caso mais explícito, foi na automação. Na eletricidade temos, por exemplo, números complexos, é uma área da matemática que vamos estudar novamente no terceiro ano. Só que com o componente técnico, acabamos vendo no primeiro ano.</p> <p>121. Hector - Já tive a oportunidade de conversar com a professora que foi responsável por fazer o conteúdo da matéria. Ela disse que não ouve na produção de curso uma conversa para sincronia.</p> <p>122. Laís - Na química (técnico em química) eu acho que é mais tranquilo, porque são praticamente os mesmos professores. Principalmente no ano passado. Tanto os que davam aula na área técnica quanto na química da parte comum. Então eles conversavam entre si, e era maravilhoso, porque a gente entendia super bem, e o conteúdo era passado várias vezes.</p> <p>123. Fabiana - Tinha uma sequência.</p> <p>124. Roberto - Agora mesmo, estamos estudando</p>	<p>13. Integração dos conhecimentos entre as disciplinas.</p>

<p>eletromagnetismo e a parte eletro-industrial, mas não estamos vendo eletromagnetismo em física.</p> <p>125. Eder - Mas eletromagnetismo é metade da matéria do terceiro ano em física.</p> <p>126. Miguel - Os professores do técnico tem que ensinar alguma coisa que é do núcleo comum que não sabemos, para lá na frente a turma conseguir entender a parte técnica.</p> <p>127. Miguel - O professor Adilson de mecânica, ele gastou um mês explicando plano cartesiano e forças. E vimos isso no terceiro módulo de física. Quando a professora de física explicou a gente já sabia tudo. O professor do técnico já tinha explicado.</p> <p>128. Roberto - E isso é problema. Porque acaba tirando um tempo do professor do técnico, pois ele vai ter que explicar algo que não está previsto para ele. Ele vai explicar, mas era para ser básico nosso. Ele vai ter que explicar para nós conseguirmos entender a matéria dele, então ele perde um tempo da aula dele, que poderia servir para aprofundando do assunto. Talvez dá um espaçamento de tempo entre as matérias.</p>	
<p>105. João - Mas eu queria falar do aspecto positivo que eu vejo no instituto. É bem mais dinâmico do que uma escola normal. Os professores principalmente. Tenho o exemplo do Diego, o professor de história, em vez de ele ficar, lousa, giz e falando com a gente, ele monta linha do tempo no chão, com papel, propõe atividades diferentes. É muito mais dinâmico, não é a aquela coisa de copia e estuda.</p> <p>106. Laís - Temos mais autonomia aqui. Lógico que no ensino médio você começa a crescer, mas aqui crescemos um pouquinho mais, amadurecemos um pouco mais. Principalmente aqui no instituto, porque aqui é o lugar que ou corre atrás do que quer, ou não consegue. Queremos alguma coisa? Então vamos todos para lutar por isso, ou não consegue. Então tem que ter a autonomia pra correr atrás, ir a busca daquilo o que se quer. Porque senão, não vai aparecer na nossa mão. Isso foi uma coisa muito bacana aqui, porque eu amadureci em muitos aspectos.</p> <p>107. Laís - Simplesmente pelo fato de conviver com o pessoal, pelo fato de compartilhar histórias quantas vezes o pessoal está mal. E se junta, porque querendo ou não, tem problema aqui, tem em casa, sabe. Junta uma série de coisas e fica mal todo mundo junto (risos) e acaba virando uma família (risos).</p> <p>108. Laís - É sério! Às vezes a gente senta no corredor, e está mal, junta outra pessoa que também está mal, quando vê está todo mundo ali, não é exagero, é serio. Começa todo, mundo a chorar junto, compartilhar. É sensacional, a gente cria uma família aqui dentro.</p> <p>114. Roberto - O que a gente tenta falar com os nossos superiores, entre aspas, os professores, os gerentes os diretores, eles sempre buscam ouvir. Eles sempre buscam resolver os problemas que encontramos, conseguimos dialogar. Não é igual no ensino fundamental, que não éramos ouvidos, ninguém dava atenção para o que a gente falava, aqui realmente temos voz.</p> <p>115. Adriane - Eu acho muito positiva essa questão de ter uma organização mais democrática, porque a gente desenvolve mais a nossa opinião e sabe como colocar isso, passa a ter uma voz mais ativa. Isso implica também na nossa relação com as pessoas. Eu, por exemplo, era muito tímida. Quando entrei aqui, eu me vi com uma liberdade maior para interagir com o diretor, com o sociopedagógico, e tudo mais. E eu consegui superar boa parte disso e acredito que outras pessoas também.</p> <p>163. Hector - É muito fácil, por que metade da turma de automação tinha aula com o gerente educacional.</p>	<p>14. Relações vividas no espaço escolar.</p>

<p>164. Roberto - O contato era bem próximo.</p> <p>165. Roberto - E o diretor do campus, ele é muito legal, então é tranquilo.</p> <p>166. Fabiana - A gente vai à sala dele, bate um papo com ele.</p> <p>175. Roberto - O professor ajudava a gente pra caramba, deixava usar calculadora, mas mesmo assim não dava.</p> <p>181. Hector - Eu vim de escola pública, mas eu tinha muito mais contato com os professores do que os alunos em geral. No geral, eles eram bem distantes dos alunos. Aqui não, aqui a gente conversa mais de igual para igual.</p> <p>182. Hector - Como eu tinha contato com eles, eu via um mundo bem diferente dos professores de lá dos professores daqui. Tudo bem que eu não tenho aqui esse contato tão forte quanto eu tinha lá. Porém, eu vejo que a forma como as coisas são aqui, é bem diferente do que a escola do estado.</p> <p>183. Hector - Lá, é como se fosse uma família, só que é meio dramático, porque você vê uma pessoa que trabalha horrores, ganha uma miséria, vive naquilo, é o que tem pra hoje. Ninguém gosta, mas é necessário.</p> <p>184. Hector - É aqui eu vejo que são um pouco mais próximos em alguns aspectos. Já tem um contato maior, a gente consegue conversar com os professores meio que de igual para igual. Não tem aquela hierarquização tão grande.</p> <p>185. Hector - A gente vê que consegue conversar bem, como se fosse um dos nossos, assim. A gente não vê “a figura do professor, do coordenador”! Tem um que joga vôlei, brinca.</p> <p>186. Roberto - Professor Gil é carioca, ele é meio increnqueirão (<i>sic</i>), mas ele joga vôlei com a gente.</p> <p>187. Laís - A gente fez churrasco aqui, e o professor Liu cortou a carne para a gente, temperou. Todos participaram do nosso churrasco.</p> <p>188. Fabiana - A gente comprou a carne, mas teve que cortar aqui, temperar aqui, e fazer tudo aqui. Aí teve um professor que fez pra gente. Ele é churrasqueiro, ele gosta.</p> <p>189. Jeferson - É, a gente trouxe a churrasqueira, e fez a confraternização de fim de ano. Com participação total dos professores, todos participaram.</p> <p>190. Fabiana - Apesar disso tudo, não falta respeito na sala de aula. Acho que é melhor do que se não tivesse contato com eles.</p> <p>191. Hector - Os professores deixam muito cientes de que o problema é nosso. Que a gente é que tem que correr atrás.</p> <p>192. Hector - É, exatamente, autonomia bem grande. Então, você pode fazer o que você quiser.</p> <p>197. Miguel - Se fosse esperar pela escola, vish...</p> <p>198. Hector - Realmente, o Estado burocrático é bem presente aqui, qualquer coisa demora. É papel, é conversa, fala com fulano.</p> <p>199. Henrique - Se quebra um bebedouro na escola particular, você avisa o diretor, no outro dia já arrumou. Aqui você avisa e esquece...</p> <p>200. Roberto - Foram dois meses trazendo marmita de casa até eles conseguirem entregar as marmitas.</p> <p>201. Miguel - Falou que ia ficar pronto no final de dezembro, e agora vai terminar depois que colocar a caixa de água. Foi um mês para por a caixa.</p> <p>202. Henrique - Até o fim do ano deve sair.</p>	
<p>132. Jeferson - É um ponto negativo, que eu acho, é que os professores de curso técnico, parece que não são professores para dar aula no ensino médio. Eles são pessoas que antigamente tinham seus empregos, tem o conhecimento, só que não sabem</p>	<p>15. Docência x Reconhecimento de saberes</p>

<p>muito bem como passar isso para os alunos. Acho que isso, eles precisam melhorar.</p> <p>133. Hector - Eu vejo isso, é bem claro, os próprios professores colocam isso para nós. Eles falam, eles não vêm de uma formação pedagógica, eles têm formação técnica. Quando você pega um curso técnico modular, que a pessoa vem só para fazer o curso técnico, isso já não é muito relevante. O interesse é diferente, a pessoa vem para procurar um curso técnico. A didática não tem tanta relevância, como para o ensino médio. A gente está num processo de formação.</p> <p>134. Roberto - Essa questão do integrado, pega também porque muda a faixa etária que a gente está no integrado. A gente está falando com pessoas de 15, 16 anos. Você tem que usar as palavras, às vezes de uma forma um pouco mais delicada, de uma forma mais floreada para esse público entender. E quando você vai no modular (técnico subsequente), as pessoas estão lá porque elas querem aprender a parte técnica. Então você vai falar para formar ele como um técnico pode usar termos técnicos, você vai seguir sua área.</p> <p>135. Roberto - Os problemas dos professores da área técnica, não é um problema. É que o integrado foi colocado aqui depois dos outros cursos. E ele foi buscando os professores que davam aula para o curso modular (técnico subsequente), e colocaram esses mesmos professores para o integrado.</p> <p>136. Adriane - Nunca tinham dado aula para o ensino médio, para adolescentes, é tudo muito novo.</p> <p>137. Fabiana - Eles davam aula para o curso superior, eles não tinham esse contato com o ensino médio, então foi uma adaptação, a gente sofreu um pouco, mas deu tudo certo.</p>	
<p>177. Laís - Tem o grupo dos pais, aí tem briga direto. É uma confusão.</p> <p>178. Miguel - Tem pai que acha que a marmita está boa, outro que acha que está ruim.</p> <p>179. Miguel - A gente impacta muito mais que os nossos pais, nossos pais só vem aqui para uma coisa: a reunião.</p> <p>180. Jeferson - Minha mãe não sabia nem agendar a reunião, por que tem que entrar no site e agendar na planilha o horário que vai vir. Ninguém sabia fazer isso até o meio do ano.</p> <p>195. Jeferson - Primeira vez que o grupo de pais funcionou foi para comprar os armários. E só.</p> <p>196. Fabiana - Deu R\$ 23,00 para cada um. Nem todos podiam ajudar, mas alguns pais deram mais.</p> <p>176. Fabiana - A gente tinha tudo na mão, não sei se todo mundo concorda, não sei como falar. Mas em escola articular tem essa questão de filinho de papai e mamãe. Se a mãe for lá reclamar, está tudo certo. Aqui não é assim não.</p>	16. Participação dos pais na escola.

APÊNDICE D - FORMAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1. A busca pelo ensino de qualidade. 3. Interesse na área de conhecimento do Ensino Técnico. 7. Formação técnica como alternativa: Plano B 14. Relações vividas no espaço escolar. 15. Docência x Reconhecimento de saberes	Motivos para ingresso no EPT “não quero atuar na área...”
2. Ensino técnico possibilitando o acesso ao ensino superior. 5. Preocupação com o Futuro 6. Juventude e o desafio do trabalho.	Trabalho e Futuro “é incerto o futuro para mim. Eu não tenho certeza se quero realmente...”
4. Influência da Família 16. Participação dos pais na escola.	Família “Porque muita expectativa é colocada na gente”.
8. Percepções quanto à Reforma do E.M. 9. Percepções quanto à divisão do E.M em áreas 10. Ensino integrado 11. Reconhecimento da necessidade de mudanças no Ensino médio. 12. Desafios do curso integrado. 13. Integração dos conhecimentos entre as disciplinas.	Ensino Médio “Acho que isso também afeta a formação enquanto cidadão. Por exemplo, a gente tem as discussões em aula de história, aula de sociologia, aula de filosofia. Que a gente não tem espaço, não tem tempo para ter em uma aula técnica. Então, sem essas disciplinas, sem esse espaço para ter esses debates, vamos ficar sem esse tipo de conhecimento”.

APÊNDICE E – TERMOS DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação

_____, 13 de Fevereiro de 2017.

Ao Responsável

Sou Elizabeth Alves Pereira, psicóloga do IFSP e mestranda em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Em minha pesquisa busco compreender a Dimensão Subjetiva da Escolarização Profissional de jovens alunos do ensino médio integrado. Para isso, preciso conversar com alunos que estejam cursando o segundo ano do ensino médio integrado ao técnico. Dessa maneira, gostaria de solicitar seu consentimento diante do interesse e disponibilidade de seu filho, para que ele (a) participe de uma conversa em grupo (com duração máxima de 2h) que ocorrerá nas dependências do Instituto Federal, no dia 2 de Março, no horário do almoço.

Caso autorize a participação, destaco que os dados serão mantidos em sigilo.

De antemão, agradeço a disposição e atenção.

Elizabeth Alves Pereira

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
portador do RG nº _____ tendo conhecimento dos objetivos da pesquisa “Jovens Alunos Da Educação Profissional: Um Estudo sobre a Dimensão Subjetiva da Escolarização” autorizo a participação voluntária de _____ na Pesquisa, bem como a divulgação das informações obtidas por meio de sua participação, desde que esteja garantido o sigilo da fonte. Tenho conhecimento, também, de que será assegurado o direito de interromper a participação, em qualquer momento, sem que isto represente, para ele, qualquer prejuízo.

_____, ____ de _____ de 2017.

Responsável pelo(a) menor _____

Pesquisadora – Elizabeth Alves Pereira

Orientadora – Ana Mercês Bahia Bock



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação

TERMO DE ASSENTIMENTO

Sou Elizabeth Alves Pereira, aluna do curso de pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade de São Paulo-PUC/SP. Faz parte de minha pesquisa conversar com alunos que estão cursando o ensino médio integrado ao curso técnico. Nosso objetivo nessa conversa é conhecer os motivos que o levaram a escolher a educação profissional, suas expectativas em relação ao futuro, como tem sido seu percurso escolar.

Você só vai participar desta pesquisa se você quiser, caso você não queira, não iremos realizar a conversa com você. Mesmo que você decida participar, em qualquer momento você pode desistir.

Se você consentir em conversar comigo, gravarei a nossa conversa, pois, desta maneira, teremos certeza de que não me esquecerei do que você irá falar.

Vou fazer algumas perguntas para você e se tratam de perguntas referentes a dados pessoais. Depois, vamos conversar sobre sua vida na escola, nesta e em outras escolas que você possa ter frequentado, seus planos para futuro.

Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você queira que eu explique mais detalhadamente porque você ficou mais interessado ou preocupado. Lembre-se que você pode me perguntar qualquer coisa para que a gente possa garantir que você compreendeu nosso trabalho e nossa conversa.

Você pode discutir qualquer coisa desta entrevista com seus pais, amigos ou com qualquer um com quem você se sentir a vontade de conversar.

É importante você saber que tudo que você me disser e for utilizado em meu trabalho, utilizarei com o cuidado de que não seja identificada a fonte das informações/dados. Ou seja, nosso compromisso com você é de não divulgar seu nome ou qualquer informação que possa identificá-lo.

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, entendi que a pesquisa a ser realizada pela aluna do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada “Jovens Alunos Da Educação Profissional: Um Estudo sobre a Dimensão Subjetiva da Escolarização” é sobre minha vida escolar, minhas lembranças e minha opinião. Portanto, eu serei entrevistado e, nessa entrevista, responderei perguntas sobre os meus sentimentos, minhas lembranças e vivências da minha vida escolar e pessoal. Entendi, também, que, mesmo a entrevista sendo gravada, a minha identidade será preservada, não sendo divulgados o meu nome ou dados que venham facilitar a minha identificação. Dessa forma, concordo com a realização da pesquisa.

_____, ____ de Fevereiro de 2017.

Nome do Entrevistado(a):

Elizabeth Alves Pereira
Aluna do Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da
Educação - PUCSP

Prof. Dr. Ana Mercês Bahia Bock
Orientadora da pesquisa – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da
Educação - PUCSP