



**FORMAÇÃO, PROJETOS PROFISSIONAIS E
PROJETOS DE VIDA: OLHARES DOS
ESTUDANTES DO CURSO DE TÉCNICO EM
ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO
MÉDIO DO IFPI – CAMPUS DE SÃO RAIMUNDO
NONATO**

GEUID CAVALCANTE DA SILVA FILHO

SÃO PAULO

2017

GEUID CAVALCANTE DA SILVA FILHO

FORMAÇÃO, PROJETOS PROFISSIONAIS E
PROJETOS DE VIDA: OLHARES DOS
ESTUDANTES DO CURSO DE TÉCNICO EM
ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO
MÉDIO DO IFPI – CAMPUS DE SÃO RAIMUNDO
NONATO

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE), da Universidade Nove de Julho
(UNINOVE), como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Rosemary Roggero

SÃO PAULO

2017

Silva Filho, Geuid Cavalcante da.

Formação, projetos profissionais e projetos de vida: olhares dos estudantes do curso de técnico em administração integrado ao ensino médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato. / Geuid Cavalcante da Silva Filho. 2017.

240 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Rosemary Roggero.

1. Formação. 2. Projetos profissionais e projetos de vida. 3. Ensino médio integrado à educação profissional. 4. Teoria crítica.

I. Roggero, Rosemary. II. Título

**FORMAÇÃO, PROJETOS PROFISSIONAIS E PROJETOS DE VIDA: OLHARES
DOS ESTUDANTES DO CURSO DE TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFPI – CAMPUS DE SÃO RAIMUNDO
NONATO**

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para a obtenção do título de Mestre em Educação pela banca examinadora formada por,

Orientadora: Prof^a Dr^a. Rosemary Roggero – UNINOVE

Examinador I: Prof^o Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho - UNINOVE

Examinador II: Prof^o Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Jr. – PUC/SP

Suplente: Prof^a Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias - UNINOVE

Suplente: Prof^a Dra. Celia Maria Haas - UNICID

Mestrando: Geuid Cavalcante da Silva Filho

Aprovado em: _____ / _____ / _____

Dedico este trabalho ao meu pai, Geuid Cavalcante (*in memoriam*), que me ensinou a viver e conviver com honestidade e sensibilidade. E, também, à Milena, esposa e companheira de vida, no verdadeiro sentido da expressão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, professora Rose Roggero, pelo estímulo e os ensinamentos nesses dois anos. O diálogo e a convivência contribuíram de forma crucial para a minha formação: como pesquisador, trabalhador da educação e pessoa.

Ao Instituto Federal do Piauí (IFPI) e à Universidade Nove de Julho (UNINOVE), que nos permitiram a oportunidade de cursar o Mestrado.

À minha esposa, Milena, pelo companheirismo e apoio em tudo que foi possível, para que este trabalho pudesse ser concluído.

À minha mãe, Hilda, e minha irmã, Elde, que estiveram ao meu lado no enfrentamento de todos os desafios que surgiram depois que saí de casa em busca de uma realização pessoal e profissional. Aos meus irmãos/irmãs, sobrinhos/sobrinhas, primos/primas e amigos/amigas que têm me incentivado durante todos esses anos.

Aos professores Celso Ferraz de Carvalho e Carlos Giovinazzo Jr., pelas importantes contribuições na ocasião do Exame de Qualificação, a partir das quais foi possível repensar o trabalho. E também por terem aceitado participar da Banca de Defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNINOVE, grandes referências enquanto educadores, pesquisadores e pensadores da educação. E aos colegas da turma do Minter em Educação UNINOVE/IFPI, pelos momentos de diálogo e aprendizado coletivo, e pelas amizades que surgiram.

À Direção do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato, pelo apoio e o tempo concedido para que eu pudesse levar o Mestrado adiante. Aos colegas de trabalho, pelo incentivo e as informações fornecidas para a elaboração deste trabalho. E aos estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, por terem aceitado participar da pesquisa, de forma muito solícita.

À minha cunhada, Maila Eulálio, e ao meu amigo, Elder Nascimento, pelo abrigo e todo o auxílio que me deram em Teresina, no período de cursar as disciplinas do Mestrado.

eu sou como eu sou

pronomé

pessoal intransferível

do homem que iniciei

na medida do impossível

(...)

(Trecho do poema “Cogito”, de Torquato Neto)

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma investigação sobre os projetos profissionais e projetos de vida dos estudantes dos cursos de ensino médio integrado à educação profissional, oferecidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A questão da pesquisa é a seguinte: os estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Piauí (IFPI) – Campus de São Raimundo Nonato têm projetos profissionais e projetos de vida? Quais seriam esses projetos e que contribuições a formação no IFPI estaria dando para a realização dos mesmos, na perspectiva dos alunos? Partimos da hipótese de que a maioria dos estudantes já teria esses projetos, e a formação em nível superior seria o objetivo da maior parte deles. E também que esses estudantes atribuiriam importância tanto aos conhecimentos de formação geral como aos específicos da área de Administração. O objetivo geral da pesquisa foi conhecer os projetos profissionais e projetos de vida dos estudantes, e as opiniões dos mesmos quanto às possíveis contribuições da formação para realizá-los. Entre os objetivos específicos estavam os seguintes: investigar sobre a avaliação feita pelos estudantes em relação ao curso, e as contribuições dessa formação para o prosseguimento nos estudos, a conquista do espaço profissional desejado e outras dimensões da vida dos mesmos; e identificar o perfil socioeconômico e os motivos pelos quais os estudantes escolheram estudar no IFPI. Trata-se de um estudo de caso, com a utilização de procedimentos como questionário, pesquisa documental e entrevista. Os dados coletados foram examinados por meio de Análise de Conteúdo. E o referencial teórico adotado foi a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo o pensamento de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, além de estudiosos brasileiros que dão continuidade às reflexões desses três pensadores em seus estudos. Os resultados mostraram que a maioria dos estudantes já tinha projetos profissionais e de vida, predominantemente relacionados com a continuidade dos estudos no ensino superior, a inserção no mercado de trabalho e o empreendedorismo. Os jovens também consideraram que a formação no IFPI contribui de forma significativa para que possam realizar esses projetos, tanto no que se refere aos conhecimentos de formação geral, quanto aos específicos da área técnica.

Palavras-chave: Formação. Projetos profissionais e projetos de vida. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Teoria Crítica.

ABSTRACT

This essay consists of an investigation on professional projects and life projects of students from professional education integrated with high school courses offered by Federal Institutes of Education, Science and Technology. The research question here is: Do students from management technical courses integrated with high school at Piauí Federal Institute (IFPI) – São Raimundo Nonato *Campus* have professional and life projects? What do those projects comprise and what contributions does IFPI education offer towards the realization of such projects, in the students' perspective? We consider the hypothesis that most students do have a project, and university courses are the majority's objective; and also that the students attribute value to knowledge of both general and specific formation in the area of management. The general goal of this research is to get to know the professional and life projects that students have, and the opinion they have as to the possible contributions from their education to realize them. Among the specific objectives are the following: investigate on the assessment made by the students in relation to the course, and the contributions of such education to the continuity of their studies, the achievement of the desired professional position and other dimension in life; and identify the socio-economic profile and the motives why they chose to study at IFPI. This is a case study with the use of methods like questionnaire, documental research and interview. The data collected were examined in light of content analysis. And the theoretical basis adopted is the Critical Theory of the School of Frankfurt, mainly the thoughts of Theodor Adorno, Max Horkheimer and Herbert Marcuse, as well as some Brazilian scholars that proceed with the reflections of those three thinkers in their studies. The results showed that the majority of students already have professional and life projects, predominantly focused on the continuity of their studies on to university levels, and their introduction onto the job market and entrepreneurship. The youths also considered that the education provided by IFPI contributed significantly to the projects realizations, both relating to the knowledge of general education and the specifics of the area.

Keywords: Education. Professional project and life project. High school integrated to professional education. Critical Theory.

RESUMEN

El presente ensayo consiste en una investigación acerca de los proyectos profesionales y de vida de los estudiantes de los cursos de escuela secundaria superior integrada a la educación profesional, ofrecidos por los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. La cuestión de esta pesquisa es lo siguiente: ¿Tienen los estudiantes del curso técnico en administración integrado a la Escuela Secundaria Superior del Instituto Federal de Piauí (IFPI) – *Campus* de São Raimundo Nonato proyectos profesionales y de vida? ¿Cuáles serían estos proyectos y que contribuciones la formación en IFPI les estaría dando para la realización de los mismos, en la perspectiva de los alumnos? Consideramos la hipótesis de que la mayoría de los estudiantes ya tienen estos proyectos y la formación en nivel universitario sería el objetivo de la mayoría de ellos. Y también que estos estudiantes atribuyen importancia tanto a los conocimientos de formación general como a los específicos del área de administración. El objetivo general de la pesquisa fue lo de conocer los proyectos profesionales y proyectos de vida de los estudiantes, y las opiniones de los mismos cuanto a las posibles contribuciones de la formación para realizarlos. Entre los objetivos específicos estaban los siguientes: investigar la evaluación hecha por los estudiantes en relación a los cursos, y las contribuciones de esta formación para la continuación en los estudios, la conquista del espacio profesional deseado y otras dimensiones de la vida; e identificar el perfil socioeconómico y los motivos por los cuales los estudiantes eligieron el IFPI. Este es un estudio de caso, con la utilización de procedimientos como cuestionario, pesquisa documental y entrevistas. Los datos colectados fueron examinados a través de Análisis de Contenido. Y el referencial teórico adoptado fue la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, sobre todo el pensamiento de Theodor Adorno, Max Horkheimer y Herbert Marcuse, así como estudiosos brasileños que continúan a las reflexiones de estos tres pensadores en sus estudios. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes ya los tenían a los proyectos profesionales y de vida, predominantemente relacionados a la continuación de sus estudios en nivel universitario, la inserción en el mercado de trabajo y el emprendimiento. Los jóvenes también consideran que la formación en IFPI contribuye significativamente para la realización de los proyectos, tanto referente a los conocimientos de formación general como a los específicos del área técnica.

Palabras-clave: Formación. Proyectos profesionales y proyectos de vida. Escuela Secundaria Superior integrada a la Educación Profesional. Teoría Crítica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Localização dos campi do IFPI.....	124
Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por série.....	140
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos por gênero.....	141
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos por idade.....	142
Gráfico 4 – Distribuição dos alunos por renda familiar.....	143
Gráfico 5 – Distribuição dos alunos por município de residência da família.....	144
Gráfico 6 – Nível de escolaridade dos pais dos alunos.....	145
Gráfico 7 – Nível de escolaridade das mães dos alunos.....	145
Gráfico 8 – Escolas onde os alunos cursaram o Ensino Fundamental.....	147
Gráfico 9 – Processo de escolha do IFPI para estudar.....	148
Gráfico 10 – Principal motivo por ter escolhido estudar no IFPI.....	149
Gráfico 11 – Motivo da opção pelo curso técnico integrado ao ensino médio.....	150
Gráfico 12 – Avaliação da formação no curso.....	152
Gráfico 13 – Formação e preparação para a conquista de espaço profissional.....	159
Gráfico 14 – Formação e contribuição para outros aspectos da vida.....	163
Gráfico 15 – Diferenças entre a vivência escolar no IFPI e nas escolas anteriores.....	198

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB – Câmara da Educação Básica
- CEFET/PI – Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí
- CEPRO – Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COEX – Coordenação de Extensão
- COGEPE – Coordenação de Gestão de Pessoas
- DAP – Departamento de Administração e Planejamento
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
- DOU – Diário Oficial da União
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ETFPI – Escola Técnica Federal do Piauí
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
- IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano
- IF Sudeste MG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas Gerais
- IFC – Instituto Federal Catarinense
- IFNMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais
- IFPI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
- IFSP – Instituto Federal de São Paulo
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LAEPE – Laboratório de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

MST – Movimento Sem Terra

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEM – Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio

POLAE – Política de Assistência Estudantil

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PRAEI – Programa de Acolhimento ao Estudante Ingressante

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

SIEE – Serviço de Integração Escola-Empresa

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

UNICISAL – Universidade Estadual de Alagoas

UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

1 Apresentação.....	14
2 Introdução.....	19
3 Capítulo 1 – Ensino médio e ensino médio integrado à educação profissional no Brasil: um olhar em direção ao caminho percorrido e às pedras no caminho	23
3.1 O ensino médio e os seus desafios: acesso, qualidade e disputas em torno do currículo.....	24
3.2 Os jovens diante do ensino médio.....	49
3.3 O ensino médio integrado à educação profissional: fundamentos e olhares dos estudantes em direção à formação.....	64
4 Capítulo 2 – Formação, projetos profissionais e projetos de vida: reflexões à luz da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.....	86
4.1 Sociedade e integração pela formação.....	87
4.2 Escola e sociedade: uma relação contraditória.....	92
4.3 Formação escolar e trabalho.....	97
4.4 Escola, projetos profissionais e projetos de vida dos estudantes.....	103
5 Capítulo 3 – Olhares em direção à formação, projetos profissionais e projetos de vida dos estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato.....	118
5.1 Metodologia da pesquisa e procedimentos.....	118
5.2 O Instituto Federal do Piauí – Campus de São Raimundo Nonato e o curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio.....	123
5.2.1 Histórico e estrutura do Campus.....	123
5.2.2 O curso de Técnico em Administração na forma Integrada ao Ensino Médio.....	131
5.3 Formação, projetos profissionais e projetos de vida: olhares dos estudantes..	139
5.3.1 Identificação/Escolarização e profissão dos pais e mães/Formação no Ensino Fundamental e motivos da opção pelo IFPI.....	140
5.3.2 Avaliação da formação no curso e contribuições para a vida profissional e pessoal dos estudantes.....	151
5.3.3 Projetos profissionais, projetos de vida e contribuições da formação no IFPI para concretizá-los.....	173
5.3.4 A experiência de estudar no IFPI – Campus de São Raimundo Nonato....	184
6 Considerações Finais.....	206
7 Referências.....	216
8 Apêndices.....	229

1. Apresentação

Concluí o ensino médio em uma escola estadual da minha cidade, São Raimundo Nonato/PI, no ano 2000. Na época trabalhava durante o dia, como auxiliar administrativo na Associação Comercial do município, e estudava no turno noturno. Era o meu primeiro emprego, aos 18 anos, conseguido por indicação de um professor do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), onde havia feito um curso de Informática.

O meu projeto era cursar Direito no ensino superior e me tornar um advogado. Mas, na época, a realização não era viável, pois o meu irmão já fazia o mesmo curso em uma universidade particular na cidade de Ribeirão Preto/SP, onde morava com um tio nosso. A família já o mantinha lá com muitos sacrifícios, meu pai trabalhando como taxista e minha mãe como auxiliar de enfermagem. A realidade forçou uma reelaboração dos meus objetivos. A possibilidade que tinha, para continuar estudando no ano seguinte após a conclusão do ensino médio, seria cursar o ensino superior na própria cidade. Na época, a única instituição que disponibilizava cursos em São Raimundo Nonato era a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com apenas três opções: Biologia, História e Normal Superior.

Fiz a inscrição para concorrer a uma das vagas no curso de Licenciatura Plena em História, ingressando no ano de 2001. Acabei me identificando bastante com a área e a vivência na universidade, apesar da precarização em que a instituição se encontrava, com uma biblioteca bastante deficiente e com um quadro docente composto integralmente por professores temporários. De qualquer forma, a oportunidade de cursar o ensino superior mudou radicalmente a minha vida, a forma de ver o mundo e as expectativas em relação ao futuro.

Depois de algum tempo de curso acabei pedindo demissão do emprego na Associação Comercial, assim que consegui uma bolsa de iniciação científica. Pensava que seria melhor aumentar a dedicação aos estudos, na esperança de conseguir melhores oportunidades de trabalho.

No ano de 2003, quando havia concluído o 4º semestre do curso, a Prefeitura Municipal lançou edital de um concurso para o cargo de Professor do Ensino Fundamental. O critério para disputar uma das vagas era ter concluído a primeira metade do curso de Licenciatura em História, situação em que eu me encontrava naquele momento. Conseguí aprovação para uma das quatro vagas oferecidas e, após a convocação, comecei a dar aulas em um povoado da zona rural de São Raimundo Nonato, com o sugestivo nome de Novo

Horizonte. Posteriormente, acabei transferido para outro povoado, mais próximo da zona urbana, chamado Pé-do-Morro.

A experiência de trabalhar nesses dois lugares, apesar de curta, foi bastante significativa na minha vida, em vários sentidos. As escolas eram bem simples, em uma delas havia uma turma que assistia às aulas no pátio, por falta de salas. No primeiro local que trabalhei, o carro que transportava os professores era uma caminhonete com uma cobertura e bancos de madeira duros, uma espécie de “pau-de-arara”, como esse tipo de transporte genericamente é conhecido. Apesar dessas dificuldades (e de muitas outras) naquela época percebi que gostava de ser professor, de dialogar com os alunos, de fazer o melhor possível para contribuir com a formação deles.

Passei um ano trabalhando na Rede Municipal de São Raimundo Nonato, mas não havia desistido de investir em outros projetos, pois acreditava que poderia conquistar outros espaços que na época julgava serem “melhores”. Assim, decidi fazer outro curso superior após a conclusão da Licenciatura em História, movido por um desejo de ampliar minha realização do ponto de vista intelectual e também por preocupações de ordem financeira e de reconhecimento profissional/social. Naquele momento, o curso de Direito já não estava mais nos meus planos. Resolvi, então, tentar o vestibular para o curso de Comunicação Social – Jornalismo, que era oferecido pela Universidade Estadual do Piauí em Teresina, capital do estado.

Com a aprovação no vestibular, pedi demissão do emprego na Prefeitura Municipal e fui morar em Teresina. Durante cerca de sete anos morei em repúblicas com vários colegas. A verdade é que não era somente a busca pela formação em Jornalismo que me conduziu a fazer essa escolha. A vivência na universidade durante o curso de História conduziu a uma vontade de respirar outros ares, de viver em uma cidade grande, de experimentar coisas novas (hoje penso que muitas daquelas ideias não passavam de ilusões, mas tudo valeu a pena). A vida na capital não foi nada fácil, se comparada à vida na minha cidade, mas proporcionou experiências que jamais teria tido não tivesse tido a coragem de arriscar.

No decorrer do curso de Jornalismo, descobrimos que meu pai estava com câncer de pulmão, que exigiu um longo e doloroso tratamento até o seu falecimento. A situação financeira ficou mais complicada, e me vi na iminência de desistir do curso e voltar a morar em São Raimundo Nonato. Tinha tentado alguns empregos, mas não havia conseguido nenhum. Até que, na mesma época, a Secretaria de Estadual de Educação lançou edital de concurso para Professor de História do Ensino Médio. Pensei que aquela seria a minha única chance de conseguir dinheiro para me manter e concluir o curso de Jornalismo, mas quando

fui olhar o quadro de vagas percebi que nenhuma delas era em Teresina, fato que me desanimou bastante. Mas fui convencido por uma amiga a me inscrever para uma das cidades mais próximas, entre as que disponibilizavam vagas para minha área, onde seria possível ir trabalhar e voltar para assistir as aulas na universidade.

Assim, resolvi tentar o concurso para a cidade de União, localizada a cerca de 60 quilômetros da capital. O edital oferecia apenas uma vaga, mas acabei ficando em primeiro lugar e pude assumir o emprego e, consequentemente, ter dinheiro para pagar o aluguel e continuar o meu curso. Trabalhei nessa cidade, entre 2006 e 2011, indo e vindo praticamente todos os dias. Viajava de ônibus muito cedo, dava as aulas, voltava para Teresina, e ia assistir às aulas do curso de Jornalismo no turno da tarde. Concluí o curso de Jornalismo em 2008, mas não consegui uma oportunidade no mercado de trabalho, como pensava.

Continuei trabalhando como professor da rede estadual, e em 2009 fiz outro concurso para Professor do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Conseguí aprovação e comecei a trabalhar no ano de 2010, em uma escola de um bairro periférico e considerado muito violento. O ano de 2010, até hoje, foi um dos mais difíceis da minha vida. Trabalhava 40 horas semanais na rede estadual e 20 horas na rede municipal em duas cidades diferentes. Uma situação que me levou a pensar em buscar outros caminhos, mesmo gostando de trabalhar como professor. Chegava a dar 15 aulas em um mesmo dia, levava uma marmita para almoçar dentro do ônibus, e não tinha tempo de ler nem mesmo as revistas que assinava (muito menos os livros).

Achei que não era aquele tipo de vida que buscava. Por isso resolvi pedir exoneração do cargo na Prefeitura de Teresina, onde tinha menos aulas e ganhava o menor salário. Permaneci na rede estadual, já que era o salário maior e também por gostar mais de trabalhar com o ensino médio.

A partir desse momento, com a diminuição das horas de trabalho, comecei a investir em cursos de preparação para concursos. Passei a tentar concursos para duas áreas: para Jornalista, em órgãos públicos; e para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, nas universidades federais e nos institutos federais de educação. Concorría sempre que as provas eram feitas no Piauí ou nos estados mais próximos, como Maranhão e Ceará. Depois de várias tentativas fracassadas, em 2011 consegui aprovação para o cargo de Analista de Comunicação – Jornalista, da Empresa Brasileira de Correios de Telégrafos. Desde a aprovação no primeiro concurso para professor, em 2003, essa seria a primeira vez que teria um emprego fora da área da educação escolar.

Não me identifiquei muito com as atividades que precisava desenvolver: fazer cobertura de eventos, acompanhar os gestores em entrevistas nos veículos de comunicação, assessorar os diretores em encontros com pessoas poderosas. Mas apesar disso, fiz um esforço para me adaptar ao novo trabalho, já que a remuneração mensal correspondia ao valor do salário como professor multiplicado por cinco vezes. Possibilitava ter acesso a determinados bens materiais que jamais conseguiria com o salário anterior.

Outras possibilidades surgiram pouco tempo depois de assinar o contrato com os Correios. Estava classificado em outros concursos, e acabei sendo convocado quase ao mesmo tempo para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais em dois Institutos Federais de Educação, o do Ceará (IFCE) e do Piauí (IFPI). Era a oportunidade de ganhar um salário equivalente ao dos Correios e poder voltar a trabalhar na área da educação, com melhores condições. Achava que seria muito mais interessante desenvolver uma atividade voltada para a formação dos jovens, contribuindo para que eles pudessem conquistar alguma mobilidade social e uma emancipação.

Deixei o emprego nos Correios e optei por assumir o cargo no IFPI, justamente no Campus mais afastado da capital, na cidade de Corrente (localizada a quase 900 quilômetros de Teresina). Passei três anos morando lá, até que consegui ser removido (por meio de edital) para o campus da minha cidade, São Raimundo Nonato, em 2014. Ao todo, foram 10 anos vivendo em outros lugares.

Durante todo esse tempo a preocupação principal era encontrar um trabalho que possibilitasse uma melhoria nas condições materiais para a sobrevivência e também que trouxesse uma realização profissional e pessoal. Queria ser bem remunerado, mas queria também acordar todo dia para desenvolver um trabalho que tivesse a ver com a minha personalidade, estimulante, e com possibilidade de contribuir de alguma forma para que a vida dos outros também fosse melhor. Nesse aspecto, estava satisfeito. Mas outro projeto vinha sendo adiado, por falta de condições objetivas para realizá-lo: cursar o Mestrado.

O interesse pelo Mestrado surgiu ainda no tempo em que cursava a Licenciatura em História. Mas a realização desse projeto foi muito mais demorada do que eu esperava. Tive que ir me apegando a outras possibilidades que surgiram pelo caminho, como uma especialização em metodologia do ensino e da pesquisa em História, na qual ingressei logo após a conclusão da graduação em Jornalismo. Nessa época ainda cheguei a elaborar um projeto de pesquisa para tentar a seleção para o Mestrado em História da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com uma proposta de pesquisa sobre as “escolas radiofônicas” do Movimento de Educação de Base (MEB) no Piauí dos anos 1960. Era uma tentativa de buscar

alguma convergência entre a História, a Comunicação e a Educação. Apesar de ter cogitado essa possibilidade, jamais me candidatei a uma vaga nesse Programa.

Pouco depois disso passei a considerar que só tentaria o Mestrado na área de Educação, por conta da minha experiência como professor e do interesse em compreender melhor a educação e a escola. Cheguei a fazer a seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, mas acabei eliminado na fase da análise dos projetos.

Quando comecei a trabalhar como Técnico em Assuntos Educacionais, e vivenciar o trabalho educativo olhando de outra perspectiva, que não a de professor, passei a ter mais interesse ainda em pesquisar na área da Educação. Inclusive, a própria entrada no IFPI teve relação com a vontade de cursar o Mestrado. A expectativa era de conseguir ingressar no curso, como incentivo da instituição. Porém, não foi tão simples como imaginava.

Depois de cinco anos de trabalho ainda não tinha vislumbrado possibilidades mais concretas, até que em 2016 foi lançado o edital do Mestrado Interinstitucional (Minter) UNINOVE/IFPI. Acabei me inscrevendo e sendo selecionado, com uma proposta de pesquisa que tem a ver com muitas das coisas pelas quais passei nesses anos que foram descritos até aqui. Nas escolas onde trabalhei (da zona rural no semiárido à periferia da capital, em nível municipal, estadual ou federal) costumava olhar as crianças e os jovens com os quais convivi e pensar sobre os planos que eles tinham para as vidas deles. Com o que eles sonhavam, e como a escola poderia contribuir para a realização dos projetos daqueles meninos e meninas.

Com a pesquisa, tenho buscado algumas repostas para essa dúvida que me acompanha ao longo da minha trajetória profissional. O que, pelo visto, suscitará ainda muitos anos de estudo e reflexões de agora em diante.

2. Introdução

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017) indicam que, no ano de 2016, o Brasil tinha 8.133.040 estudantes matriculados no ensino médio. Esses jovens vivenciam um dos momentos mais controvertidos da educação básica, segundo Krawczyk (2011, p. 755). As mudanças curriculares constantes, desde a década de 1930, são resultados das disputas em torno das finalidades do ensino médio, que teve como seu último capítulo a reforma instituída a partir da Lei nº 13.415 de 2017. Os currículos adotados oscilaram principalmente entre a perspectiva de uma formação preparatória para o prosseguimento nos estudos e uma formação de caráter profissionalizante que pudesse preparar os jovens para o ingresso imediato no mercado de trabalho, atendendo às necessidades de desenvolvimento econômico do país, em diferentes épocas. Essa perspectiva do ensino médio como um “trampolim” para a universidade ou mercado de trabalho, contudo, vem sendo alvo de críticas por parte de estudiosos da educação, preocupados com a formação dos jovens, no sentido de que a escola consiga atender aos seus anseios.

Uma das formas de oferta do ensino médio no Brasil é a integrada à formação técnica. Os cursos com esse formato, existentes na atualidade, foram criados a partir do Decreto 5.154/2004. Eles foram planejados para conduzir o estudante à conclusão do ensino médio e da formação técnica em uma mesma instituição de ensino, com matrícula única. Nesses cursos, as matrículas chegaram a 428.974 estudantes em todo o país, no ano de 2016, sendo 151.279 delas na Rede Federal de Educação (INEP, 2017). Entre as instituições que compõem a Rede estão os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que oferecem cursos em todos os estados brasileiros, incluindo os de ensino médio integrado à educação profissional.

Os cursos de ensino médio das redes estaduais e os de ensino médio integrado à educação profissional (sobretudo na Rede Federal) apresentam algumas diferenças, em aspectos como o currículo, a estrutura das instituições escolares ou mesmo a titulação e remuneração dos seus professores e demais trabalhadores da educação. Mas, em ambos os casos, os cursos são voltados para o atendimento das necessidades educacionais dos jovens brasileiros, tendo que lidar com as transformações na condição juvenil e na sociedade contemporânea de maneira geral. Nesse contexto, entra a questão dos projetos profissionais e projetos de vida desses estudantes, que estão associados com as características da juventude na sociedade contemporânea.

Sobre a concepção de juventude, alguns estudosos têm observado que ela adquire características cada vez mais complexas no momento atual. Começar a trabalhar, sair da casa dos pais ou constituir uma família já não seriam marcos considerados como sinais evidentes de uma transição da juventude para a vida adulta. Nesse sentido, entende-se que tratar os jovens na sua diversidade, considerando que eles precisam de liberdade para viver suas experiências e construir suas identidades, teria sido um avanço da sociedade. Mas, por outro lado, isso não significaria que instituições como a família e a escola teriam perdido a relevância na vida desses jovens.

Além disso, é importante destacar que a elaboração dos projetos de vida é parte da constituição da identidade dos jovens, fazendo com que as preocupações com os rumos que darão para suas vidas sejam tão importantes quanto as atitudes e gostos que estão adquirindo e, consequentemente, ajudando a definir suas personalidades. E a escola, assim como a família, desempenharia um importante papel na elaboração dos projetos profissionais e projetos de vida desses jovens.

Projetos que são elaborados no contexto de uma sociedade que forma os homens para uma adaptação cada vez mais completa ao sistema capitalista, segundo Adorno (2008, p. 124). E, na qual, a escola ocupa um lugar contraditório, pois ao mesmo tempo em que é reproduutora de pensamentos e comportamentos elaborados no seu exterior, também tem possibilidades de desenvolver uma formação que se contrapõe a essa perspectiva (ADORNO, 1995b, p. 116). Com isso, as instituições escolares estariam em uma constante movimentação entre a adaptação e a emancipação, com reflexos nos projetos profissionais e projetos de vida dos jovens estudantes.

Assim, definimos o problema da nossa pesquisa com base nos seguintes questionamentos: os estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato têm projetos profissionais e projetos de vida? Quais são esses projetos? E quais as contribuições da formação obtida no IFPI para a realização desses projetos, na perspectiva dos estudantes?

Partimos da hipótese de que a maioria dos estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio já tem clareza em relação aos seus projetos profissionais e de vida, e a formação em nível superior é o objetivo da maior parte deles. Esses alunos reconhecem as contribuições da formação no IFPI para a realização desses projetos, atribuindo importância aos conhecimentos de formação geral e também aos específicos da área de Administração.

O objetivo geral da pesquisa foi conhecer os projetos profissionais e projetos de vida dos estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, e as opiniões dos mesmos quanto às possíveis contribuições da formação no IFPI para a realização desses projetos. E os objetivos específicos foram os seguintes: investigar sobre a existência de projetos profissionais e projetos de vida entre os estudantes do curso, e sobre as possíveis contribuições da formação obtida para a realização desses projetos; investigar sobre a avaliação feita pelos estudantes em relação à formação que estão recebendo no IFPI, e as possíveis contribuições dessa formação para o prosseguimento nos estudos, a conquista do espaço profissional e outras dimensões da vida dos mesmos; e identificar o perfil socioeconômico e os motivos pelos quais os estudantes do curso escolheram estudar no IFPI.

O referencial teórico adotado foi a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo o pensamento de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, além de alguns estudiosos brasileiros que dão continuidade às reflexões dos pensadores frankfurtianos em seus estudos, entre os quais estão: Rosemary Roggero, Wolfgang Leo Maar e Newton Ramos-de-Oliveira. No momento da descrição dos capítulos, ainda neste texto introdutório, serão indicados outros autores que também contribuíram para a elaboração do nosso trabalho.

No que se refere à metodologia, tratou-se de um estudo de caso, que para Stake (1995 *apud* ANDRÉ, 2008, p. 18-19) é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, que leva ao entendimento de sua atividade dentro de importantes circunstâncias. Situamos o nosso trabalho no grupo de estudos de caso que Stake define como instrumentais, que ocorrem quando o interesse do pesquisador é uma questão que o caso particular vai ajudar a elucidar. Nesse sentido, com a investigação sobre os projetos profissionais e projetos de vida dos estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato, e sobre as contribuições da formação oferecida no curso para a realização desses projetos, na perspectiva dos alunos, busca-se contribuir, a partir do estudo dessa realidade específica, para uma compreensão dos elementos que envolvem essa questão no âmbito dos cursos de ensino médio integrado de maneira geral. Os procedimentos adotados na pesquisa foram: análise documental, questionário e entrevista. E os dados obtidos foram analisados com a utilização da técnica da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1973).

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro deles apresentamos alguns aspectos que marcam o ensino médio e o ensino médio integrado no âmbito das políticas educacionais brasileiras. No decorrer do capítulo, são expostos dados sobre as transformações pelas quais passou a educação secundária no Brasil, observações em relação

aos seus desafios atuais, algumas reflexões sobre a condição juvenil no mundo contemporâneo, e resultados de pesquisas com opiniões dos jovens estudantes em relação às escolas onde cursam o ensino médio ou o ensino médio integrado à educação profissional. Entre os autores que recorremos para a elaboração do capítulo estão: Nora Krawczyk, Celso Ferreti, Carlos Jamil Cury, Marília Sposito, Raquel Souza, Monica Ribeiro da Silva, Leda Scheibe, Ana Paulo Corti, Wivian Weller, Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carlos Giovinazzo Junior, Luiz Fernandes Dourado, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos.

No segundo capítulo são apresentadas algumas reflexões sobre a formação na sociedade capitalista contemporânea, principalmente no que diz respeito à escola enquanto agência formadora, com base na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Além disso, são apresentados os conceitos de projetos de vida adotados neste trabalho, e expostos os resultados de alguns estudos que investigam sobre a elaboração desses projetos por parte de jovens estudantes do ensino médio. As seções que o integram tratam de questões como a sociedade contemporânea e a integração das pessoas pela formação; a relação entre a escola e a sociedade; a relação entre a formação escolar e o trabalho; e as contribuições da escola para os projetos profissionais e projetos de vida dos estudantes. Além dos pensadores da Escola de Frankfurt e dos autores brasileiros que desenvolvem reflexões à luz da Teoria Crítica, mencionados anteriormente, outras análises e reflexões também contribuíram para a elaboração do capítulo. Entre elas as de: Zygmunt Bauman, François Dubet e Danilo Martuccelli, Mariano Fernández Enguita, Carmen Leccardi, Maria de Fátima Catão e Nílson Machado.

O terceiro capítulo, por sua vez, contempla a análise dos dados obtidos na pesquisa, que consiste em um estudo de caso, como já foi dito anteriormente. No início é apresentada a metodologia, os instrumentos adotados e a técnica de análise. A parte seguinte faz uma descrição do Instituto Federal do Piauí – Campus de São Raimundo Nonato e do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, incluindo a sua proposta de formação. Em um terceiro momento são analisados os resultados da pesquisa empírica realizada com os estudantes das três turmas do curso, sobre os seus projetos profissionais, projetos de vida, e as suas opiniões em relação às contribuições que a formação a que estão tendo acesso pode dar para a realização desses projetos.

Em seguida são feitas as considerações finais em relação ao trabalho, com uma retomada da proposta da pesquisa e as ponderações que podem ser feitas após o caminho percorrido entre os estudos teóricos e a análise dos dados.

3 Capítulo 1 – Ensino médio e ensino médio integrado à educação profissional no Brasil: um olhar em direção ao caminho percorrido e às pedras do caminho

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar alguns aspectos que marcam o ensino médio e o ensino médio integrado à educação profissional no âmbito das políticas educacionais brasileiras. Ao longo do texto, serão expostos dados históricos sobre as transformações pelas quais passou a educação secundária em nosso país, assim como, observações em relação aos desafios que marcam essa etapa da escolarização, atualmente. Além disso, com base em dados de pesquisas correlatas, serão apresentadas opiniões de jovens estudantes em relação às escolas onde cursam o ensino médio ou o ensino médio integrado.

A hipótese que norteia o capítulo é a seguinte: o ensino médio tem sido alvo de disputas em torno do seu currículo desde que passou a integrar a estrutura da educação brasileira, nos anos 1930, e teve seu último lance com a reforma realizada no ano de 2017. O ensino médio integrado à educação profissional (no seu formato contemporâneo), por sua vez, foi criado no ano de 2004, tendo como um dos seus objetivos ofertar formação básica e técnica em um mesmo curso. Nos dois casos, as pesquisas que possibilitaram as manifestações dos estudantes encontraram alusões às contribuições desses cursos para a realização dos seus projetos profissionais e projetos de vida, mas também críticas em relação à formação oferecida, indicando que as mudanças implementadas na educação às vezes deixam intocados alguns problemas marcantes do cotidiano das escolas.

Com as pesquisas desenvolvidas para a elaboração deste capítulo, buscamos subsídios que contribuíssem para que pudéssemos encontrar parte da resposta para o problema central deste trabalho, que consiste em investigar sobre os projetos profissionais e projetos de vida dos estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato, e sobre as contribuições da formação no curso para a realização desses projetos, tendo como referência a opinião dos jovens estudantes.

Assim, buscando alcançar os objetivos propostos para o capítulo, o dividimos em três seções: a primeira delas trata dos desafios do ensino médio, em aspectos como o acesso, a qualidade e a identidade (com as disputas em torno do seu currículo); a segunda seção apresenta conceitos e reflexões relativas à juventude, e também os resultados de algumas pesquisas nas quais os jovens estudantes avaliam as suas escolas de ensino médio; e a terceira, por sua vez, contempla os fundamentos do ensino médio integrado e parte da produção

acadêmica em relação aos cursos nesse formato, enfatizando as pesquisas que privilegiaram as avaliações feitas pelos próprios estudantes em relação à formação e às instituições escolares.

3.1 O ensino médio e os seus desafios: acesso, qualidade e disputas em torno do currículo

O ensino médio é parte da educação básica no âmbito da educação brasileira contemporânea, motivo pelo qual entendemos ser importante iniciar esta seção discorrendo brevemente sobre ela. Segundo consta no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), a educação básica tem as seguintes finalidades: desenvolver o educando; assegurar a esse educando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania; e fornecer os meios para que ele possa progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Do ponto de vista da sua organização, a educação básica está dividida em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Cada uma delas, com suas particularidades, enfrentam desafios relacionados, entre outras coisas com problemas de acesso de qualidade da oferta.

Dentro desse conjunto de etapas da educação básica, buscaremos refletir neste capítulo sobre o ensino médio, etapa final do processo formativo da educação básica, que vem sendo alvo de disputas em torno dos seus objetivos e do seu currículo há décadas no Brasil.

As questões que nortearão a elaboração desta seção do capítulo são: quais os principais desafios enfrentados pelo ensino médio no Brasil, atualmente? Quais as reformas que marcaram essa etapa da educação básica, nas últimas décadas? Como tem sido o debate em torno dos objetivos do ensino médio nos últimos tempos? E o que algumas pesquisas mostram em relação à forma como os jovens estudantes avaliam a formação no ensino médio? Adotaremos essas questões como referência para organizar a seção.

De acordo com Krawczyk (2009, p. 7), o ensino médio é a etapa da educação brasileira que provoca os debates mais controversos, como apontado na introdução desta pesquisa. E os motivos para isso, segundo a autora, seriam os seus persistentes problemas de acesso, a questão da qualidade da educação oferecida, e também as discussões em torno da identidade do ensino médio. Refletiremos sobre esses três aspectos a seguir.

O acesso à escolarização no ensino médio, apesar do aumento no número de matrículas a partir da década de 1990, ainda é um desafio para a educação brasileira. Muitos jovens ainda estão excluídos das escolas, ou encontram dificuldades para aprender quando conseguem entrar nessas instituições.

Uma demonstração da importância desse aspecto é a Meta 3 do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), que objetivava universalizar até 2016 o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e alcançar taxa líquida de matrículas¹ no ensino médio para 85% do total da população da mesma faixa etária até 2024 (BRASIL, 2014, p. 53).

A existência dessa meta (que já está descumprida) mostra a dificuldade de universalizar o ensino médio no Brasil, em um debate no qual a própria questão tem ganhado diferentes matizes no âmbito da legislação educacional brasileira ao longo do tempo, com o Estado assumindo posições distintas em relação à obrigatoriedade da oferta do ensino médio enquanto etapa da educação básica.

A Constituição Federal de 1988, por exemplo, elenca como dever do Estado, no seu artigo 208 (inciso II): a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”, indicando-se a intenção de estendê-lo a toda a população (MOEHLECKE, 2012, p. 41). Alguns tempo depois, a Emenda Constitucional nº 14/1996 deu nova redação ao referido inciso, e o dever do estado passou a ser apenas a “progressiva universalização do ensino médio gratuito”, retirando-se a responsabilidade pela obrigatoriedade. E outra Emenda Constitucional, a de nº 59/2009, modificou o inciso I, estabelecendo que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, ou seja, um período que contempla a faixa etária dos alunos do ensino médio. (BRASIL, 2009).

A garantia da obrigatoriedade da oferta é fundamental, mas por si não resolve o problema do acesso dos jovens ao ensino médio. O movimento das matrículas demonstra o quanto a universalização ainda é desafiadora para a educação brasileira. Elas aumentaram significativamente, na década de 1990, e permaneceram em ascensão até 2004, quando se inicia um processo de estagnação e mesmo de redução. (Krawczyk, 2009; Moehlecke, 2012; Sposito e Souza, 2014). O que teria provocado essa situação? Veremos a seguir alguns pontos relativos a isso.

Uma deles está presente no trabalho de Costa (2013), que problematiza questões relacionadas com as matrículas no ensino médio, e para isso recorre às informações estatísticas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Discute, entre outras coisas, sobre a composição da matrícula no

¹ A taxa líquida de matrícula é o percentual de estudantes matriculados na escola no ano/série correspondente à idade.

âmbito das políticas educacionais implementadas nas décadas de 1990 e 2000 para a última etapa da educação básica. De acordo com o autor,

em 1991 foram 3.772.698 matrículas, passando para 8.192.948 em 2000. No decorrer desses dez anos, a matrícula no ensino médio aumentou 117%. Curiosamente, nos últimos dez anos, o crescimento da matrícula caiu sensivelmente, apresentando na segunda metade dos anos 2000 um comportamento negativo. Isso fica evidente quando se verifica que em 2001 e em 2004 foram realizadas 8.398.008 e 9.169.357 matrículas, respectivamente, caindo para 8.357.675 em 2010. (COSTA, 2013, pág. 187)

É importante destacar alguns dados de caráter demográfico que podem ter relação com o movimento das matrículas expostos na citação anterior. Mudanças que teriam levado o país à fase do chamado bônus demográfico.

O processo de mudança nas características da população se acentuou a partir da década de 1960, quando a taxa de fecundidade começou a cair no Brasil, se encaminhando para o nível de reposição demográfica (onde a fecundidade média das mulheres é em torno de 2,1 filhos). Esse nível foi alcançado em 2005 e daí por diante a fecundidade continuou caindo para taxas abaixo da de reposição. No longo, prazo a tendência seria o decrescimento populacional, com a população brasileira diminuindo por causa do envelhecimento e da baixa fecundidade. (IPEA, 2010, p. 376)

Com isso, o Brasil provavelmente apresentará, segundo o estudo citado, uma população predominantemente adulta por volta do ano de 2030, quando a maior parte da população total estará com idades entre 25 e 50 anos, provocando uma redução da parcela da população em idades dependentes (os mais jovens e os mais idosos) em relação à população em idade ativa. Assim se reduziria o “peso” econômico da dependência, gerando recursos adicionais que poderiam ser revertidos em poupança, investimentos e desenvolvimento econômico do país. É essa a ideia por trás da hipótese do bônus demográfico. (IPEA, 2010, p. 380-384)

O decrescimento populacional dos mais jovens, em idade escolar, interferiria na composição das matrículas, sobretudo na educação básica. O que explicaria, em certo sentido, os dados apresentados anteriormente e os que vêm a seguir.

Assim, se até o ano de 2010 observamos um processo de redução das matrículas no ensino médio, desse ano em diante elas continuaram diminuindo. Os dados estatísticos da educação básica, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), mostram que, em 2016, foram 48.817.479 matrículas na

educação básica. E dessas matrículas, foram 8.133.040 no ensino médio, com 6.102.245 dos matriculados estando na faixa etária de 15 a 17 anos.

De acordo com dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2017, o percentual de jovens de 15 a 17 anos matriculados na escola, independente do ano/série, passou de 77,7 % em 2001, para 84,3% em 2015. E a taxa líquida de matrículas (no ano/série correspondente à idade) no ensino médio estava em 62,7%, demonstrando um crescimento de 20 pontos percentuais nos últimos 15 anos (em 2001 a taxa estava em 41,2%), mas ainda bem distante da meta de 85% estabelecida PNE 2014-2024, como já foi dito (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017, p. 30).

A melhora dos índices da adequação idade/série, contudo, não beneficia os jovens de 15 a 17 anos de forma igualitária. Quando olhamos para essa taxa líquida de matrículas dos jovens percebemos a desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil. Enquanto esse percentual é de 52,5% entre os 25% mais pobres, para os 25% mais ricos chega a atingir o nível de 86,6%. Levando-se em conta a raça/cor, também é possível notar a diferença: 71,0% dos brancos, 57,8% dos pardos e 56,8% dos pretos estão matriculados no ano/série correspondente à idade (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017, p. 32).

O Anuário Estatístico traz, ainda, um panorama da juventude brasileira de 15 a 17 anos, por etapa de ensino (no caso dos estudantes) e que estão fora da escola (tendo concluído ou não o ensino médio). Os dados correspondem ao ano de 2015 e tomaram por base o total de 10.548.537 jovens brasileiros: no Ensino Fundamental estavam matriculados 1.895.317 alunos, que corresponde a 18,0% do número total de jovens na faixa etária analisada; 5.951.525 (56,4 %) cursavam o Ensino Médio; 5.832 (0,1%) estavam na Alfabetização de Jovens e Adultos; 118.267 (1,1%) estavam na Educação de Jovens e Adultos – Fundamental; na Educação de Jovens e Adultos – Médio eles eram 37.130 (0,4%); no Ensino Superior eram 281.527 (2,7%); no Pré-vestibular, 15.492 (0,1%); os que não estudam e não concluíram o Ensino Médio eram 1.543.713 (14,6%); e os que não estudam, mas concluíram o Ensino Médio, 699.734 (6,6%) (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017, p. 32).

Os dados mostram que são mais de um milhão e quinhentos mil jovens que não concluíram o ensino médio e que estão fora da escola, correspondendo a quase 15% dos jovens nessa faixa etária. Com isso, percebe-se que o problema do acesso à escolaridade básica ainda é um problema grave para a educação brasileira. Os jovens que estão nessa condição provavelmente terão menos possibilidade de alcançar algum tipo de ascensão social e menores chances de realizar os seus projetos profissionais e projetos de vida.

Outro documento que traz informações relevantes sobre os jovens brasileiros é o Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda elaborado pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). A publicação reúne um conjunto de indicadores sobre políticas públicas de emprego, trabalho e renda, e foi composta por livros estruturados em sete temas, na edição de 2015.

O livro 6 (Juventude) tem por objetivo apresentar uma seleção de indicadores sobre três dimensões que afetam os jovens: trabalho, educação e aspectos familiares. A faixa etária considerada é entre 14 e 29 anos, ou seja, no intervalo que separa a idade mínima de ingresso no mercado de trabalho (conforme recomendação do Ministério do Trabalho) e a idade máxima do Estatuto da Juventude. E os indicadores foram apresentados em três subfaixas etárias: 14 a 17 anos, 18 a 24 anos e 25 a 29 anos de idade. Os dados que apresentaremos são os relacionados com o primeiro grupo, por ser o que engloba os jovens em idade correspondente ao período de cursar o ensino médio.

Uma primeira informação interessante que o documento apresenta é a distribuição dos jovens por escolaridade. Os dados do ano de 2014 mostram que, entre os jovens na faixa etária entre 14 e 17 anos, os números referentes à escolaridade estavam distribuídos da seguinte forma: 1,1 % deles não tinha instrução; 47,1% possuíam o Ensino Fundamental incompleto; 21,2% haviam concluído o Ensino Fundamental; 26,9% estavam com o Ensino Médio incompleto; e 3,2% haviam concluído o Ensino Médio (DIEESE, 2015a, p. 57). Esses dados, embora apresentem algumas diferenças em relação aos levantados pelo Movimento Todos Pela Educação (expostos anteriormente), apontam para a mesma situação: uma grande quantidade de jovens fora das escolas e outros muitos que entram, mas que não conseguem concluir cada etapa de ensino no tempo previsto.

No mesmo documento, os dados relativos à taxa de frequência escolar bruta refletem a desigualdade entre homens e mulheres, assim como entre negros e brancos no conjunto dos jovens de 15 a 17 anos. A taxa total é de 84,3%. Entre as mulheres negras ela fica em 83,1%, enquanto para as mulheres não negras é de 86,3%. A diferença é maior ainda entre os homens negros (82,1%) e os homens não negros (87,2%) (DIEESE, 2015a, p. 58).

Nos dados sobre a população jovem por situação de trabalho e estudo, na faixa etária de 14 a 17 anos evidencia as diferenças entre homens e mulheres: enquanto 71,0 % das mulheres somente estudavam, entre os homens o percentual era de 63,4%; 4,2% das mulheres e 7,6% dos homens somente trabalhavam; os que estudavam e trabalhavam eram 16,5% entre as mulheres e 24,0% entre os homens; e os que não trabalhavam e nem estudavam eram 8,3% entre as mulheres e 5,0% entre homens. Diferenças que também podem ser percebidas quando

se compara a situação de estudo e trabalho entre os negros e os não negros: 65,5% dos negros somente estudavam, enquanto para os não negros o percentual é de 69,4%; já entre os que somente trabalhavam o percentual de negros era de 6,6%, enquanto o de não negros era 4,9%; dos que estudavam e trabalhavam, 20,6% eram negros e 20,0% não negros; e dos que não trabalhavam e nem estudavam, 7,3% eram negros e 5,7% não negros (DIEESE, 2015a, p. 61-62).

A análise dos dados expostos até aqui permite inferir que a questão do acesso dos jovens de 15 a 17 anos ao ensino médio ainda é um grande desafio para a educação brasileira. São muitos os que não tiveram essa oportunidade, e os que estão à margem desse processo, principalmente mulheres, pessoas negras e de níveis de renda familiar mais baixa. Não é à toa que a estratégia 3.9 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 consiste em “promover a busca ativa da população de quinze a dezessete anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude” (BRASIL, 2014a, p. 54).

Se a questão do acesso ainda é desafiadora para a educação brasileira, com enorme quantidade de jovens privados da oportunidade de ter uma formação escolar, a qualidade da formação básica para os que já foram incluídos permanece ainda abaixo do que se espera dela, mesmo considerando as variações de compreensão em relação ao que venha a ser uma educação de qualidade. Os indicadores (com todas as ressalvas que possamos ter a eles, em razão de quem os produza e dos interesses presentes nessa produção) e a olhar dos estudantes em relação à realidade da maioria das escolas têm apontado nessa direção.

O que seria “qualidade da educação”? Na tentativa de refletir sobre essa questão, iniciaremos recorrendo a algumas ideias presentes no trabalho de Cury (2010, p. 15-17). Para o autor, essa é uma definição que precisa ser observada em diferentes dimensões.

De acordo com Cury (2010, p. 17), o reconhecimento da qualidade em nossa educação, como um princípio, passou a fazer parte do ordenamento jurídico brasileiro bem antes da Constituição Federal de 1988, atualmente em vigor. As cobranças de qualidade em dispositivos legais foram instituídas ainda na década de 1930. E daquele momento em diante se busca fazer com que essa qualidade, prevista no plano da legislação, seja aplicada no cotidiano das instituições educativas do país. A presença da qualidade da educação, enquanto princípio do ordenamento jurídico, tem sua importância, e

embora sua efetivação tenha sido objeto de óbices de múltipla natureza, seja por carências financeiras, administrativas e pedagógicas, seja pela sua

(in)adequação contextual, nem por isso nossa legislação atual economiza palavras para indicar a busca da qualidade na instituição escolar, nos seus processos e nos seus resultados (CURY, 2010, p. 17).

As palavras indicadoras da busca da qualidade se encontram presentes nos dispositivos legais que regulamentam a educação brasileira. O parágrafo VII do artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e o parágrafo IX do artigo 3º da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), por exemplo, estabelecem que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da “garantia de padrão de qualidade”. A mesma LDB, no seu artigo 4º, parágrafo IX, diz que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem” (BRASIL, 1996).

A qualidade é uma meta da educação brasileira. Literalmente, é a meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”, e com isso atingir determinadas médias nacionais para o Ideb², que para o ensino médio são as seguintes: 4,3 em 2015; 4,7 em 2017; 5,0 em 2019; e 5,2 em 2021 (BRASIL, 2014a, p. 61).

O Ideb, conforme nota técnica do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) é um indicador que combina informações complementares que são pouco utilizadas em estudos e análises: desempenho dos estudantes em exames padronizados e rendimento escolar (aprovação). Na nota é destacado que um sistema educacional que reprova sistematicamente os estudantes, fazendo inclusive com que abandonem a escola, não é algo desejável, mesmo que os estudantes que concluem a etapa de ensino consigam pontuações elevadas em exames padronizados. Assim como, não é interessante um sistema onde todos concluem cada etapa de ensino no período correto, mas aprendem pouco na escola (INEP, 2007, p. 1).

A importância do Ideb seria a contribuição para o monitoramento do sistema de ensino do Brasil, tanto em termos de diagnóstico quanto de norteamento das ações políticas focalizadas para melhorar o sistema educacional. O indicador permitiria detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentassem baixa “performance” em termos de rendimento e

² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2007, com o objetivo de reunir em um indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

proficiência, e também traria a possibilidade de monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos das escolas e/ou redes de ensino (INEP, 2007, p. 2).

As estratégias da meta 7, descrita anteriormente, enfatizam a necessidade de estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas para a educação básica, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas para cada ano. A busca é por fazer com que os alunos alcancem um nível desejado de aprendizado até o final do período de vigência do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a, p. 61).

A intenção de mensurar esse nível de aprendizado fez com que o Plano Nacional de Educação trouxesse em seu texto outra estratégia, com a previsão de um

conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes (...) (BRASIL, 2014a, p. 62).

O Ideb hoje é um indicador nacional de qualidade da educação que influencia tanto os elaboradores das políticas educacionais como os responsáveis pela sua implementação nas escolas. Mas as metas estabelecidas no PNE 2014-2024 não contemplam apenas a melhora dos índices desse indicador. A estratégia 7.11 busca “melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido”. As projeções para o Pisa³ (média dos resultados em matemática, leitura e ciências) são as seguintes: 438 em 2015; 455 em 2018; e 473 em 2021 (BRASIL, 2014a, p. 63).

Tanto o Ideb quanto o Pisa são indicadores importantes, o primeiro em nível nacional e o segundo de âmbito internacional. Podem contribuir de alguma forma para uma mensuração da qualidade da educação. Mas, apesar disso, é importante não tomar os seus resultados como verdade incontestável. Na opinião de Cury (2010, p. 21), as informações obtidas com uma avaliação institucionalizada podem contribuir para aprimorar e enriquecer a qualidade do ensino. Assim, para o autor,

³ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. É desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

claro está que a avaliação tem em vista a melhoria pela relação rendimento-qualidade. Se esse processo não quiser se perder na dispersão de iniciativas e na profusão de indicadores escolhidos ao leu terá de buscar uma referência de base que seja objeto da avaliação. Por outro lado, é preciso “dessatanizar” a expressão rendimento, bem como medidas capazes de mensurá-lo como se elas fossem uma propriedade das teorias neoconservadoras (CURY, 2010, p. 21).

Os resultados da educação brasileira no Ideb e no Pisa, tomando-se os mesmos como referência de análise dos rendimentos, demonstram que a distância que separa os índices alcançados hoje e aqueles que se almeja, enquanto elementos que confirmariam a qualidade da educação no nosso país, ainda é muito grande. No caso do Ideb, a meta para o Ensino Médio em nível nacional era 4,3. O resultado alcançado, porém, foi 3,7. A mesma nota obtida nos anos de 2011 e 2013. Tomando o indicador como referência é possível concluir que o processo de melhoria da qualidade da última etapa da educação está estagnado. Destaque-se que existe uma diferença de 1,8 ponto entre as redes públicas (predominantemente estaduais) e a rede privada (com 13% das matrículas). A rede pública teve nota 3,7, como já dissemos, e a rede privada alcançou a nota 5,3, apesar de nenhuma ter alcançado as metas que tinham estabelecido (BRASIL, 2016a).

Qual o significado dessas metas e dos resultados alcançado a partir da mensuração por meio de indicadores como o Ideb e o Pisa? Entendemos que, se por um lado devemos evitar uma “satanização” dos mesmos, conforme expôs Cury (2010) anteriormente, também não seria apropriado “sacralizá-los”, colocando esses indicadores em uma posição de medida maior da qualidade da educação.

O que se define como qualidade da educação não tem um sentido universal. Por isso, segundo Dourado (2007, p. 7), a análise dessa qualidade pode ser mais completa se partir de uma perspectiva polissêmica, tendo em vista que ela abrange múltiplas significações. O exame da realidade educacional evidencia, segundo o autor,

que são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania (DOURADO, 2007, p. 7).

Os conceitos e as representações sobre o que vem a ser uma educação de qualidade, contudo, se alteram no tempo e no espaço. E com isso, a construção de dimensões e a definição de fatores de qualidade para a educação (e para a escola, em especial) não requer

apenas a identificação de condições mínimas, mas de condições que articulem a natureza da instituição aos objetivos educativos e à fase de desenvolvimento da vida das crianças, adolescentes e jovens (DOURADO, 2007, p. 10).

De acordo com Dourado (2007, p. 10-11), é importante apontar elementos constituintes comuns de uma boa escola ou escola eficaz, com a identificação de aspectos similares a serem considerados para essa qualificação, mas também é preciso tem em conta que “as escolas de boa qualidade são produzidas em realidades e condições objetivas bastante diferenciadas”.

Diante dos elementos apontados, a compreensão e a análise da situação escolar, em termos de qualidade da educação, requer que sejam consideradas tanto as dimensões extraescolares, quanto as dimensões intraescolares.

No âmbito dos fatores extraescolares está a dimensão socioeconômica e cultural dos envolvidos no processo educativo, tendo em vista que ele é realizado em um contexto de posições e disposições no espaço social, marcado pela heterogeneidade e pluralidade sociocultural, e por problemas sociais refletidos na escola. Dourado (2007, p. 14) observa que, de modo geral,

pode-se afirmar que o nível de renda, o acesso a bens culturais 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, entre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos (DOURADO, 2007, p. 14).

Em determinadas situações, contudo, esses fatores socioeconômicos e culturais são “naturalizados em nome da ideologia das capacidades e dons naturais”, o que reforça uma visão de que a trajetória do aluno seria (em termos de “sucesso” ou de “fracasso”) resultado de suas “potencialidades naturais”. Essa perspectiva é, em muitos casos, reforçada na escola e na sala de aula, “ampliando o processo de exclusão dos já excluídos socialmente” (DOURADO, 2007, p. 14).

A presença dos fatores mencionados acima, ao invés de ser “naturalizados”, pode ser uma referência para o reconhecimento de que a qualidade da escola seja uma “qualidade social”, com capacidade para promover “uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social” (DOURADO, 2007, p. 15).

As dimensões intraescolares, por sua vez, incidem em processos de organização e gestão, práticas curriculares, processos formativos, papel e expectativas sociais dos alunos, planejamento pedagógico, processos de participação e dinâmica da avaliação. Destacaremos, a partir de agora, alguns desses aspectos.

No nível da escola (gestão e organização do trabalho escolar), Dourado (2007, p. 26) apresenta, como aspectos impactantes da qualidade, algumas dimensões ou fatores entre as quais estão: estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico; organização do trabalho escolar compatível como os objetivos educacionais estabelecidos pela instituição, tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos; disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares; métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos; e processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem a para o desenvolvimento da instituição escolar.

No nível do professor, nos aspectos da formação, profissionalização e ação pedagógica, destaca como fatores de qualidade: a titulação/qualificação adequada do professor para o exercício profissional; a dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos; políticas de formação e valorização do pessoal docente (plano de carreira, incentivos, benefícios); garantia de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, e atendimento aos pais; ambiente profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas e contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho; e atenção/atendimento aos alunos no ambiente escola (DOURADO, 2007, p. 26-27).

No nível do aluno, por sua vez, nos aspectos do acesso, permanência e desempenho escolar, Dourado (2007, p. 27) apresenta como elementos com influência na qualidade os seguintes: acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes; a consideração efetiva da visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que levam os estudantes a valorarem positivamente a escola, os colegas e os professores, bem como a aprendizagem e o modo como aprendem, engajando-se no processo educativo; e a percepção positiva dos alunos quanto ao processo ensino-aprendizagem, às condições educativas e à projeção de sucesso no tocante à trajetória acadêmico-profissional.

Partindo da ideia de que esses indicadores são importantes na avaliação da qualidade da educação, igualmente importante é o questionamento em relação à forma como esses

indicadores são elaborados, a motivação para a criação dos mesmos. E também sobre quem define as dimensões a ser avaliadas para a definição de uma educação de qualidade. Esses indicadores, e as supostas dimensões da qualidade da educação, atenderiam a interesses de determinadas instituições e grupos sociais?

Olhando por essa perspectiva, buscando encontrar as referências desses indicadores de qualidade, poderíamos compreendê-los, também, como uma intromissão dos setores da sociedade civil organizada em questões referentes à estruturação interna da escola. Com esses indicadores, juntamente com outros mecanismos, pessoas e grupos que não vivem o cotidiano das escolas acabariam conferindo um novo significado à organização do trabalho pedagógico (GIOVIANAZZO Jr., 2011, p. 50).

Na elaboração desses indicadores prevalece, segundo Giovinazzo Jr (2011, p. 53), a tendência que os transforma em “instrumentos técnicos de regulação e controle dos sistemas de ensino e das escolas”. Esses indicadores definem metas a serem alcançadas a partir da definição de padrões de desempenho ideal que são definidos fora do contexto escolar, cabendo assim aos atores escolares (sobretudo os professores) a adaptação a essas cobranças externas. Entendemos que o trecho abaixo expressa bem essa perspectiva da regulação/controle descrita:

Os indicadores de qualidade em educação estão diretamente relacionados com a tendência da sociedade moderna de cisão entre o indivíduo e o aparato institucional e tecnológico produzido pelos próprios homens. A formulação e implementação de tais indicadores expressam o processo a partir do qual as instituições, em consonância com o sistema econômico, tornam-se cada vez mais independentes em relação às necessidades e potencialidades humanas, o que não significa que os interesses particulares não se sobreponham aos coletivos, já que a apropriação e ocupação dos espaços institucionais por determinadas pessoas e grupos garantem status e distinção social, além da possibilidade de exercício do controle social sobre outras pessoas e grupos. Também podemos interpretar os indicadores, e outras ferramentas utilizadas por aqueles que ocupam posições de poder, como a “personificação” da razão e da eficiência, o que torna mais difícil a resistência e a proposição de alternativas aos modelos de socialização impostos pela racionalidade tecnológica (GIOVINAZZO Jr., 2011, p. 60-61).

Os indicadores e as dimensões, por vezes, indicam “muito mais o que a qualidade não é do que aquilo que deve ser”, segundo Cury (2010, p. 21). Para o autor,

a não qualidade é a falta de escolas, é a falta de vagas nas escolas, são as barreiras excludentes da desigualdade social, inclusive legais como era o caso dos exames de admissão, a discriminação que desigualava o ensino profissional, os limites do ensino não-gratuito e a descontinuidade

administrativa. A não qualidade se expressou e ainda está presente nas repetências sucessivas redundando nas reprovações seguidas do desencanto, da evasão e abandono. (CURY, 2010, p. 22)

Essa qualidade do ensino destinado à população, para Sposito e Souza (2014, p. 43), não se restringe a questões meramente técnicas ou pedagógicas. Mais do que isso, ela estaria ligada principalmente a fundamentos ético-políticos definidos. E uma das premissas defendidas pelas autoras é que a qualidade da escola é definida principalmente pela sua capacidade de absorver e manter o maior contingente possível de jovens que possam cultivar uma relação significativa com a instituição educativa. Ou seja, por esse viés a escola não pode ser considerada de qualidade se excluir no seu interior, por meio de procedimentos implícitos ou explícitos, a maior parte dos seus estudantes.

Assim como ocorre com o debate em torno da qualidade da educação, mostrado até aqui, a questão da identidade também é motivo de grandes embates em torno do ensino médio no Brasil. As reformas educativas que têm sido implantadas desde a década de 1930, sobretudo no âmbito curricular, demonstram que essa é a grande disputa existente no âmbito das políticas educacionais para essa etapa da educação no nosso país. As definições em relação ao que deve ser ensinado nas escolas têm sido motivo de divergências e confrontamentos há algumas décadas no Brasil, situação que justifica, no nosso ponto de vista, a importância da apresentação de alguns aspectos dessas mudanças curriculares (mesmo considerando que a educação não se restringe ao currículo), já que as mesmas parecem ser o elemento central das reformas. Assim, os próximos parágrafos serão dedicados a essa questão.

Qual seria a identidade do ensino médio? Quais as características que ele adquiriu nas mais diversas reformas pelas quais passou nas últimas décadas? Até que ponto as mudanças no ensino médio representaram apenas o predomínio das concepções ideológicas dos grupos que ocuparam o poder no país?

Para iniciar, trazemos uma reflexão feita por Krawczyk (2011, p. 755). Segundo a autora, talvez o ensino médio seja o momento mais controvertido da educação básica, embora represente apenas os seus últimos anos. Diante disso, ela expõe que muito se fala sobre a perda da identidade, “quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional” (KRAWCZYC, 2011, p. 755).

É importante refletir sobre isso. Será que essa manifestação da autora corresponderia mesmo à realidade do ensino médio no Brasil ou ela estaria exagerando de alguma forma na sua análise? Bem, observando as reformas pelas quais a educação secundária passou no país,

desde a Reforma Francisco Campos (na década de 1930) até a Lei nº 13.415 de 2017 (que cria o “novo ensino médio”), podemos concluir que o posicionamento da autora, embora seja passível de crítica, mantém relação com a realidade, marcada por diversas mudanças curriculares que, possivelmente, influenciaram pouco no funcionamento das escolas.

Essas diferentes reformulações do ensino médio, ao longo da história da educação brasileira, foram, segundo Ferreti (2016, p. 72), referentes principalmente à estrutura e conteúdo do currículo. Segundo o autor, podemos encontrar os primórdios da etapa da educação que atualmente conhecemos como Ensino Médio na Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 2.244, de 1942), parte de um conjunto de dispositivos legais que compôs a chamada Reforma Capanema, dando continuidade, de certa forma, à Reforma Francisco Campos, da década de 1930.

Dando mais detalhes sobre essas duas reformas, Nascimento (2007, p. 80) explica que, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, depois da “Revolução de 30” que levou Getúlio Vargas ao poder, o ministro Francisco Campos instituiu vários decretos para reformar o ensino no Brasil. E no caso do ensino secundário, isso se deu por meio do Decreto n. 19.890/1931.

A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, organizou o ensino secundário em duas etapas: fundamental (com 5 anos) e complementar (com 2 anos). O ciclo fundamental oferecia a formação básica geral, e o complementar oferecia cursos propedêuticos articulados ao curso superior (pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico) (NASCIMENTO, 2007, p. 81). Por conta dessa estrutura, o autor avalia que:

A Reforma de Francisco Campos, apesar do aspecto positivo de ter organizado o ensino secundário, estava aquém das expectativas para o período pós-1930, que experimentou um crescimento vertiginoso da população nas cidades e das indústrias. O caráter encyclopédico de seus programas e os níveis de exigência para a aprovação tornava o ensino secundário uma educação para a elite (NASCIMENTO, 2007, p. 81).

Na década seguinte, mais precisamente no ano de 1942, o Ministro da Educação Gustavo Capanema iniciou uma reforma de alguns ramos do ensino, com as suas Leis Orgânicas. A que tratava do ensino secundário extinguiu os cursos complementares, substituindo-os por cursos médios de 2º ciclo, que passaram a ser conhecidos como cursos colegiais, nos tipos clássicos e científico, com três anos de duração e objetivo de preparar e direcionar os estudantes para o nível superior (NASCIMENTO, 2007, p. 81).

A oferta do colegial do tipo científico tem relação com os questionamentos produzidos por intelectuais, como parte de um debate iniciado ainda no século XIX, em relação à ênfase dada às humanidades clássicas no ensino secundário. A crítica a esse modelo tinha como fundamento, na perspectiva dos que questionavam a centralidade das humanidades nos currículos, as necessidades e demandas da sociedade da época, que estaria se modernizando e exigindo maior atenção aos conhecimentos de natureza científica (FERRETI, 2016, p. 72). E mais do que isso,

Além da contraposição entre duas posições, a identificação do enfoque científico 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, calcado na cultura clássica em que se sobressaía o ensino do Latim (FERRETI, 2016, p. 73).

Nota-se, pelo que foi exposto até agora, que os momentos de consolidação do ensino médio, enquanto etapa da escolarização, já foram permeados por embates quanto às finalidades do mesmo. Conhecer a cultura clássica? Dominar os conhecimentos científicos? Preparar para o trabalho? Enfim, formar para que objetivo? Esses debates, das décadas de 1930 e 1940, parecem persistir atualmente de alguma maneira.

Algumas décadas depois, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB 4.024), a tensão entre a formação humanista clássica e a formação científica, no âmbito do ensino secundário ainda perdurava, segundo Ferreti (2016, p. 76).

No texto da LDB 4.024/1961, segundo Nascimento (2007, p. 82), o ensino médio ficou estruturado em duas etapas: o ginásial, com 4 anos, e o colegial, com 3 anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e normal). A Lei traria, contudo, um diferencial em relação aos dispositivos legais anteriores:

Pela primeira vez o ensino profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, estabelecendo plena equivalência entre os cursos, apesar de não superar a dualidade estrutural, uma vez que continuariam a existir dois ramos distintos de ensino para distintas clientelas, mantendo as diferenças existentes desde os primórdios da educação brasileira (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

Além da questão da organização curricular, outros argumentos associados com a democratização do ensino ganharam visibilidade no debate que marcou o período de

elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. As discussões sobre os rumos do ensino secundário ocorriam nesse contexto, como descreve Ferreti (2016) em seguida:

A inserção na escola de adolescentes e jovens dos setores médios e populares contribuía para a crítica não apenas à formação humanista clássica, mas, também, para os procedimentos pedagógicos adotados nas escolas anteriormente frequentadas por aqueles oriundos da antiga aristocracia e das classes altas. Os argumentos eram de que tanto a concepção quanto a metodologia de ensino deveriam ser revistos. A primeira, por não se adequar aos processos de modernização e incipiente industrialização da sociedade brasileira. A segunda por não se mostrar adequada a sujeitos sociais cuja origem e cuja inserção social seriam muito diversa daquela a que se voltava a educação clássica (FERRETI, 2016, p. 77).

Com a ascensão dos militares ao poder, após o Golpe de 1964, iniciou-se uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras como um todo, e para o ensino médio em especial. Na perspectiva do “milagre econômico” e do Brasil como “potência emergente”, em um panorama de concentração de capital e internacionalização da economia, a formação técnica assumiu uma importante função e passa a ser prioridade para o Estado. Foi um período de grande influência norte-americana, por meio de acordos que influenciaram na ampliação máxima de matrículas nos cursos de ensino técnico, com o intuito de promover aceleração na formação de mão-de-obra nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho. Esse foi o período em que a Teoria do Capital Humano⁴ é mais difundida, e também um momento onde tomam forma os princípios da economia na educação (RAMOS, 2006, p. 53-54).

No período do Regime Militar (1964-1985) a educação passou a ser considerada, de forma apologética, como “móvel do desenvolvimento nacional”, devendo assim estar voltada para o mercado de trabalho, “em consonância com os pressupostos da concepção tecnicista” (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 75). No contexto do “Milagre Brasileiro”, “as políticas públicas em geral e, especialmente as educacionais foram fundamentadas no planejamento, como estratégia de superação da crise vivenciada pelo sistema capitalista” no país. (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 78). Assim, economia e educação andaram juntas nesse período de forma especial, buscando, por meio de uma educação planejada, inserir na atividade

⁴ A referida teoria parte da percepção de que a educação é o principal capital humano, produtora de capacidade de trabalho, e um dos fatores que explicam economicamente as diferenças de capacidade de trabalho, de produtividade e de renda. (FRIGOTTO, 2010)

profissional os preparados de acordo com as demandas do mercado de trabalho, ainda que o processo não tenha se desenrolado da forma como havia sido desenhado.

A providência de maior impacto para o ensino secundário foi a aprovação da Lei 5.692/71, que colocou como compulsória a profissionalização em todo o ensino secundário e estabeleceu formalmente a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. Essa medida, com forte teor economicista, buscou adequar a educação brasileira à produção capitalista, sobretudo ao grande capital, e foi implantada em um momento onde o Brasil objetivava participar da economia internacional, e que por isso delegou ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho (MANFREDI, 2002, p. 105; RAMOS, 2006, p. 53).

Do ponto de vista formal, segundo Moura (2010, p. 68), a Lei 5.692/71 surgiu para eliminar a dualidade no momento em que torna compulsória a profissionalização no nível secundário (última etapa da educação básica). O referido dispositivo legal teve uma função de conter o acesso ao ensino superior, já que os egressos do “Ensino de 2º Grau” poderiam entrar no mundo do trabalho para exercer a habilitação profissional obtida, ainda que a existência dos postos de trabalhos propagandeados não tenha sido constatada na dimensão em que era apresentada (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 81).

Para Cury et al. (1982 APUD CAIRES E OLIVEIRA, 2016, p. 81), foi naquele momento que “pela primeira vez na história da educação brasileira foi menosprezada a função propedêutica do 2º grau e se procurou explicitamente aliar a função formativa à profissionalizante”. Na letra da Lei, todas as escolas públicas e privadas do país seriam profissionalizantes a partir de então. Mas o que aconteceu na prática foi que o caráter compulsório ficou restrito ao âmbito público, sobretudo nos sistemas estadual e federal, enquanto a maioria das escolas privadas manteve os seus currículos propedêuticos (ciências, letras e artes), com permissão da própria legislação.

As disputas em torno do ensino médio, principalmente no âmbito do currículo, surgiram junto com o próprio ensino médio, como pôde ser observado nas manifestações dos autores mencionados até aqui. Mas é a partir da década de 1990 que essas disputas se intensificam, de acordo com Jakimiuk e Silva (2016, p. 9). Para essas autoras, isso provavelmente ocorreu por causa do significativo crescimento nas matrículas, o que provocou o desenvolvimento de várias ações no âmbito das políticas educacionais.

De acordo com Hermida (2012, p. 1437-1440), com a ascensão de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) à Presidência da República, a educação ocupou um lugar preponderante no conjunto das políticas públicas implementadas pelo governo. Uma das principais

manifestações das reformas educacionais do governo FHC foi a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), complementada por um conjunto de leis, decretos, portarias e medidas provisórias. Como decorrência da LDB, foi aprovado o Plano Nacional de Educação. Outros dispositivos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares, programas especiais e compensatórios (alimentação escolar, livro didático, aceleração da aprendizagem) e emendas constitucionais, dentre outros, também fizeram parte do processo.

Esse conjunto de reformas que o governo pôs em prática por meio do Ministério da Educação (MEC) “colocou a educação diante de uma nova ordem, tanto pedagógica como legal” (HERMIDA, 2012, p. 1441-1446). Aquele momento teria como marca o alinhamento das políticas, entre elas as educacionais, com os objetivos de natureza neoliberal que estavam sendo propostos pelos organismos internacionais para a educação brasileira, processo iniciado ainda no governo anterior, do presidente Itamar Franco.

Para Hermida (2012, p. 1449), a educação, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, teve como princípio determinante a relação íntima entre ciência e capital. A escola seria, na concepção educativa do governo, o local privilegiado para a formação de um novo homem e uma nova cultura urbano-industrial que teria na organização do mundo do trabalho e do capital seus principais determinantes, o que caracterizaria a proposta educacional daquele governo como neoliberal. O autor afirma que

nessa nova conjuntura a função da instituição escolar é a formação de contingentes de indivíduos, a partir do desenvolvimento das competências que lhes permitam inserir-se nos processos produtivos exigidos pela modalidade de trabalho simples. Nesta perspectiva, a educação desempenha um papel duplo no processo de produção e expropriação do valor excedente, ou seja, dos ganhos econômicos. Por um lado, ao partir as habilidades técnicas e sociais necessárias e as motivações correspondentes, a escola incrementa a capacidade produtiva dos futuros trabalhadores. Por outro, a educação ajuda a diluir e a despoliticizar as relações de classe, potencialmente explosivas no processo de produção, com isso ela contribui para perpetuar as condições sociais, políticas e econômicas através das quais uma parte do produto gerado pelo trabalho é expropriada (...) nesse contexto, o papel das instituições escolares seria a formação de recursos humanos, de capital humano. Assim sendo, a educação cumpre importante papel na reprodução social das formas econômico-sociais capitalistas dependentes, que podem ser englobadas sob a categoria de capitalismo democrático (HERMIDA, 2012, p. 1449).

Como desdobramento da concepção educativa descrita, as reformas no ensino médio realizadas no governo Fernando Henrique Cardoso foram justificadas pela necessidade de

“modernização” educacional que acompanhasssem o avanço tecnológico e pudessem atender às demandas do mercado de trabalho que exigiria flexibilidade, qualidade, produtividade (MANFREDI, 2002, p. 128).

No que se refere às competências, a referência conceitual mais conhecida é o sociólogo Philippe Perrenoud, autor que define competência como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação. A competência seria apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. De modo que, para enfrentar uma situação, deveriam ser postos em ação, em sinergia, vários recursos cognitivos (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Na gestão seguinte, com a chegada de Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) à presidência do Brasil, foi possível observar tentativas de provocar mudanças nos rumos da educação nacional. O início desse governo foi marcado por debates em torno das finalidades do ensino médio e pelo fortalecimento de “um movimento no sentido de questionar o ideal de formação humana para além de uma perspectiva fundamentada na lógica de mercado” (JAKIMIU e SILVA, 2016, P. 16).

De acordo com Ferreti (2016, p. 81-82), grupos de educadores contestavam as medidas educacionais adotadas nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso e buscaram “transformar as críticas em proposições de política para a educação básica”, adotando como referência “os princípios e postulados da educação política e da escola unitária, enunciados por Marx e Gramsci”.

Fazendo uma síntese das mudanças nos rumos do ensino médio entre os anos de 2003 e 2010, quando Lula governou o Brasil, Jakimi e Silva (2016, p. 19) dizem o seguinte:

Destaca-se, portanto, uma formação para além das perspectivas de mercado, ou seja, uma formação que possibilite o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade. Observa-se, neste sentido, um movimento em busca de uma formação integral que encontra seus fundamentos no eixo estruturante do Ensino Médio: “trabalho, ciência, cultura e tecnologia” (os quais inclusive repercutiram nas ações e políticas posteriores para o Ensino Médio, como por exemplo, na produção dos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador e na elaboração das DCNEM que seriam publicadas em 2012) (JAKIMIU e SILVA, 2016, p. 19).

No ano de 2012, durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2015), foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por meio da Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Elas

conferem ênfase à ideia de formação humana integral e propõe as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como base para um currículo mais integrado e menos fragmentado (JAKIMIU e SILVA, 2016, p. 21-22).

Além disso, as diretrizes asseguraram a existência de uma parte diversificada, que seria adequada às demandas e exigências dos jovens, e trouxeram entre suas proposições: o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador; e sustentabilidade socioambiental como meta universal (JAKIMIU e SILVA, 2016, p. 22).

Buscando recuperar a trajetória histórica das políticas educacionais no período entre 1996 e 2014, Jakimiu e Silva (2016, p. 23) identificaram, em pouco mais de duas décadas, um conjunto bastante expressivo de ações no campo das políticas educacionais em geral e no campo das políticas curriculares em particular, no intuito de induzir a mudanças na organização pedagógica e curricular do ensino médio. Pelo menos nove ações de relevância foram adotadas, segundo as autoras, no decorrer desse período: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2003; o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI); o novo ENEM; as novas DCNEM, de 2012; e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM).

Diante dessa grande quantidade de ações, Jakimiu e Silva (2016, p. 23) lançam os seguintes questionamentos: o primeiro deles, pergunta sobre “em que medida a proposição de tantas mudanças em tão curto período não fragilizaria ainda mais a já problemática etapa final da educação básica?”; e a segunda pergunta é sobre “o quanto essas ações produziram mudanças efetivas e impactaram a qualidade da educação ofertada?”.

As mudanças curriculares na última etapa da educação básica brasileira, contudo, não se encerram no ano de 2014. Dois anos depois, em 2016, já com Michel Temer na presidência do país, ocorreu outra mudança brusca nos rumos do ensino médio. Ela teve início no dia 22 de setembro de 2016, quando o governo federal apresentou uma medida provisória (MP) trazendo mudanças significativas em relação ao formato do ensino médio vigente naquele período. A decisão gerou polêmicas e foi alvo de muitas críticas, mas, ao mesmo tempo, encontrou seus defensores, motivados por uma insatisfação com os resultados em avaliações que produzem os chamados indicadores de qualidade, como o Ideb e o Pisa.

A MP 746, de 22/09/16, foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) no dia seguinte. A medida institui a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral”, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2016b).

A Secretaria Executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, defendeu, em reportagem, que a motivação do governo para editar a Medida Provisória teria sido a crise no ensino médio do país e a constatação de que o modelo vigente estaria falido. A gestora afirmava que os jovens não gostavam da escola e não aprendiam, fazendo com que os mesmos a abandonassem. Ainda segundo ela, o ensino médio no Brasil seria totalmente “engessado”, e o único no mundo com treze disciplinas por ano (OLIVEIRA, 2016).

Na visão de Maria Helena Guimarães de Castro, uma das principais idealizadoras da reforma, ao dar escolhas aos jovens a escola brasileira “engessada” poderia, enfim, se tornar verdadeiramente inclusiva e atraente. Em entrevista ela manifestou a ideia de que, depois de duas décadas de debates inconclusos, a reforma do ensino precisava de uma “chacoalhada decisiva” (WEINBERG, 2016). De acordo a Secretaria, as mudanças no ensino médio seriam necessárias porque

uma parcela importante dos jovens fica pelo caminho, sem chance nenhuma de um bom futuro. Metade dos que ingressam no ensino médio não se forma. Menos de 20% deles vão para a universidade. Um batalhão entre 15 e 17 anos está fora da escola. O que o Brasil pratica com seu modelo monolítico, único no mundo, é a igualdade da mediocridade. O sistema atual não abre caminhos diferentes para pessoas de capacidades e ambições diferentes. Ele fecha portas. Muita gente não entendeu que, ao propor trajetórias diversas dentro da escola, a reforma defende justamente a igualdade de oportunidades (WEINBERG, 2016).

A entrevistadora, então, questionou Maria Helena Guimarães em relação a esse novo ensino médio, se ele realmente poderia oferecer as mesmas oportunidades a todos. A entrevistada respondeu que

está mais do que provado que, para chegar à reta final do ensino médio, o aluno precisa ter interesse pela escola. A tentativa com esta reforma é atrair o jovem oferecendo uma trilha com a qual ele se identifique – seja ela mais acadêmica, mirando a universidade ou mais voltada para o mercado de trabalho, via ensino técnico. (WEINBERG, 2016)

Em perspectiva contrária, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio considerou que as medidas anunciadas carregavam em si perigosas limitações. E em relação às ênfases ou itinerários formativos específicos, o grupo se manifestou da seguinte forma:

O fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos implica na negação do direito de uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados. (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2016)

A Medida Provisória nº 746/2016 foi motivo de intensos debates entre os diversos grupos ligados à questão educacional e ganhou visibilidade em todo o país com a divulgação pela televisão, internet e outros meios de comunicação. As oposições, embora fortes, não conseguiram barrar o seu andamento, e a Medida Provisória acabou sendo convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

A referida Lei altera, por exemplo, o artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), ao determinar que a carga horária mínima anual de oitocentas horas “deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas” (BRASIL, 2017).

No que se refere à Base Nacional Comum Curricular, serão obrigatórios o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos do ensino médio. Também é obrigatório o estudo da língua inglesa. E a Base Nacional deverá incluir, ainda, os “estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” como obrigatórios no ensino médio. A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular “não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio” (BRASIL, 2017).

A Lei nº 13.415/2017 também altera o artigo 36 da Lei nº 9.394/1996, ao definir que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes “arranjos curriculares” (BRASIL, 2017). Após cursar as 1.800 horas, no máximo, da Base Nacional Comum Curricular, os estudantes optarão entre cinco áreas para prosseguimento dos estudos no ensino médio: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Essa organização das áreas e das “respectivas competências e habilidades” atenderá a critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017).

Observando os embates em torno dessa última reforma do ensino médio no Brasil, é possível perceber o quanto a questão curricular ocupa um lugar central nas discussões que em

torno da formação oferecida nas escolas. Para o grupo político dominante no Ministério da Educação, a flexibilização do ensino médio (com a criação de opções formativas) parece ser a panaceia para a última etapa da educação básica. Em posição contrária, a perspectiva dos seus críticos (entre os quais estão muitas entidades representativas de estudantes e trabalhadores da educação, e também renomados pensadores da educação no país), as opções formativas serão, na verdade, a perdição do ensino médio, contribuindo para um aprofundamento das desigualdades educacionais e, consequentemente, sociais. Essa discussão será apresentada logo a seguir.

Krawczyk e Ferreti (2017), por exemplo, analisam formação proposta na Lei 13.415/2017, tão defendida pela Secretaria Executiva do MEC, em vários aspectos. Mas se voltam, de forma especial, para uma reflexão sobre os interesses que estariam por trás da ideia de flexibilizar a organização curricular do ensino médio. Pela Lei 13.415/2017, a formação comum de todos ficou reduzida ao máximo de 1800 horas nos três anos do ensino médio, sem definição do mínimo exigido na formação comum para todos os alunos, com “redução dos conteúdos a serem ensinados sob a responsabilidade do ensino médio” (KRAWCZYK e FERRETI, 2017, p. 37).

Sobre a redução do tempo e conteúdo da formação comum, Krawczyk e Ferreti (2017, p. 37) argumentam que ela não seria uma escolha dos jovens, como se busca convencer por meio da mídia. Para os autores, esse argumento estaria sendo confrontado

pelas mobilizações e demandas juvenis, que buscam, sobretudo, serem autônomos e críticos, possuir os conhecimentos científicos e culturais que a humanidade historicamente produziu e continuamente produz, como um bem social em si mesmo, e também como ferramenta de ação social que permita o enfrentamento dos desafios naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos com que o local, o regional e o global se defrontam cotidianamente (KRAWCZYK e FERRETI, 2017, p. 37-38).

Com a flexibilização do ensino médio, o tempo reservado aos percursos formativos apontaria para a intenção de valorizar esses percursos em detrimento da formação com caráter mais amplo, segundo Krawczyk e Ferreti (2017, p. 38). Os autores questionam a defesa da opção pela oferta de opções formativas enquanto estratégia para combater uma suposta falta de adequação entre o que se ensina na escola e os interesses dos alunos, situação que estaria desmotivando os jovens a estudar, segundo os defensores da reforma.

É interessante que se responsabilize a organização curricular pela trajetória estudantil dos jovens. Ignora-se que as escolas não possuem as condições

básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes condições dignas de aprendizagem (KRAWCZYK e FERRETI, 2017, p. 38).

Para Krawczyk e Ferreti (2017, p. 38-39), com a reforma e a criação de opções formativas, o aluno não poderá escolher uma formação sólida geral e também não terá, necessariamente, a possibilidade de escolher um ou os cinco itinerários formativos, tendo em vista que a oferta dependerá das propostas e condições concretas de cada estado e escola. Além disso, segundo os autores,

o espírito imediatista com que estão sendo tratados os desafios do ensino médio pode influenciar também as escolhas das opções formativas, podendo os estados ser pressionados a decidir por aqueles mais afinados com a perspectiva economicista (custo-benefício) (KRAWCZYK e FERRETI, 2017, p. 39).

Fazendo uma análise sintética da Lei 13.415/2017, no que se refere à questão da flexibilidade, Krawczyk e Ferreti (2017) argumentam que:

(...) a leitura cuidadosa da Lei permite compreender que ela não é propriamente uma reforma educacional, mas parte de um processo de desregulamentação, precarização e desagregação do ensino médio e de outros espaços públicos.

Nessa configuração de desregulamentação de responsabilidades, a União se reserva a definição de padrões de desempenho que serão a base dos sistemas nacionais de avaliação (...) a aparente flexibilidade na definição dos conteúdos gerais fica submetida à definição “rígida” dos padrões de desempenho e legitimada pelas avaliações nacionais (KRAWCZYK e FERRETI, 2017, p. 41).

Além de tudo que pode estar por trás da defesa da flexibilização, como foi mostrado anteriormente, Silva e Scheibe (2017, p. 21) consideram que a linha de argumentação dos defensores da reforma do ensino médio tem como base a defesa da necessidade de adequação do ensino médio aos requisitos postos pelo mercado de trabalho e por necessidades definidas pelo setor empresarial. Essa defesa, segundo as autoras, aproximaria o ensino médio de uma visão mercantil da escola pública, ao adotar critérios pragmáticos como referências para a mudança, como o desempenho nos exames em larga escala.

De acordo com Silva e Scheibe (2017, p. 26-27), a divisão do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos “tem como consequência a negação do direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais”. E teria ainda outro problema, segundo as autoras: o fato de que, ao contrário do que defende a propaganda

governamental, “não serão os estudantes a escolher qual itinerário cursar, haja vista que a distribuição desses itinerários pela escola estará a cargo dos sistemas estaduais de educação”.

Os argumentos em defesa da reforma do ensino médio, segundo Silva e Scheibe (2017, p. 27), carregam um viés pragmático, segundo o qual

é preciso adequar a formação dessa juventude à lógica do mercado, pois apenas uma parte muito pequena dos confluentes da educação básica terá acesso à educação superior; é preciso reorganizar os currículos, dar ênfase ao preparo para os exames nacionais e internacionais (SILVA e SCHEIBE, 2017, p. 27).

No que se refere às finalidades do ensino médio, a linha de argumentação dos defensores da reforma, segundo Silva e Scheibe (2017, p. 28),

sustenta que a prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para ingresso no mercado de trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo; que a oferta e a organização curricular precisam, para observar essas intenções, se adequar a requisitos de eficiência inspirados na lógica de organização mercantil, e por isso, tornar-se-ia necessário “flexibilizar” o currículo, dividindo-o e ofertando o conhecimento de forma parcimoniosa (redução das disciplinas obrigatórias) e distintas aos diferentes sujeitos (distribuição pelos cinco itinerários formativos) (...) (SILVA E SCHEIBE, 2017, p. 28).

Diante das questões e oposições apresentadas, o que dizer em relação à identidade do ensino médio no Brasil e às mudanças (sobretudo no currículo) pelas quais tem passado nas últimas décadas? Podemos indicar, com base no nosso entendimento, que as divergências estão centradas em dois aspectos: em primeiro lugar, a aparente predominância da visão do ensino médio como preparação para outras etapas da vida, mas com diferentes propostas em relação ao caminho para onde essa formação deve conduzir (universidade, trabalho, formação técnica, formação politécnica); e o segundo aspecto, seria a organização dos cursos, com a oposição entre os que defendem uma formação única para todos os estudantes do ensino médio e os que apostam em formações distintas, que possam atender aos diferentes projetos profissionais e projetos de vida dos alunos.

Quanto ao primeiro aspecto citado no parágrafo anterior, precisamos ressaltar que, embora pareça ser predominante a visão do ensino médio como uma preparação (pelo menos no âmbito das políticas educacionais), ela também é questionada por estudiosos do ensino médio. Giovinazzo Junior (2016, p. 8), por exemplo, defende a necessidade de conceber o

ensino médio como mais do que uma preparação (seja para o ensino superior ou o trabalho). Para o autor, fundamental seria considerar todas as dimensões da vida escolar (pedagógica, cultural, social e política), tendo em vista que essa fase da escolarização envolve um conjunto de experiências decisivas para a formação dos adolescentes e dos jovens.

Em síntese, nesta seção procuramos apresentar alguns dos aspectos que marcam o ensino médio no Brasil, tanto no âmbito das políticas educacionais como das discussões teóricas em relação aos seus objetivos, finalidades e estrutura. Pudemos observar que são muitas as divergências. Mas, ao mesmo tempo, o contato com as leituras fez com que nos perguntássemos sobre quais seriam os dilemas dos estudantes do ensino médio, o que nos conduziu à elaboração da seção seguinte, onde apresentaremos algumas ideias sobre a juventude e sua relação com a escola, com base em estudos teóricos e pesquisas de opinião com estudantes sobre as instituições escolares.

3.2 Os jovens diante do ensino médio

Muitas das reformas feitas no ensino médio utilizaram as necessidades e interesses dos jovens como justificativa para as mudanças, alegando que o currículo e a formação escolar implantada pelos antecessores estavam em desacordo com a realidade dos estudantes, o que faria com que eles apresentassem sinais de desinteresse pelos estudos, fruto de certa falta de sentido da escola para a vida desses jovens.

Diante dessa situação, buscarmos discutir nesta seção sobre a relação dos jovens estudantes com as escolas de ensino médio. Inicialmente apresentaremos algumas ideias em relação à juventude, e depois disso a discussão se voltará para algumas questões presentes na relação dos jovens com a escola. Por fim, apresentaremos alguns dados de pesquisas que exploram as perspectivas desses jovens estudantes em relação à escola.

Olhando a partir de uma perspectiva simplista, a juventude poderia ser tratada como um conjunto de indivíduos que já não são mais crianças e que ainda não se tornaram adultos. E os jovens seriam as pessoas que estão se preparando para construir o futuro da sociedade. Mas, os debates que existem em torno da juventude contemporânea são muito mais amplos e complexos do que esse olhar mais superficial poderia sugerir.

Para começar a reflexão é importante que pensemos sobre o que seria juventude. De acordo com Corti e Souza (2012, p. 8), “a juventude é considerada uma categoria sociológica que implica a preparação dos indivíduos para o exercício da vida adulta”, e costuma ser

representada pelo vínculo entre indivíduos de uma mesma geração, que formam um segmento social específico.

Mas o que seria uma geração? É disso que trata o trabalho de Weller (2010), ao buscar resgatar a relevância do conceito de gerações de Karl Mannheim. Segundo a autora, Mannheim criticava os positivistas (sobretudo a posição de Augusto Comte) que tentaram esboçar uma lei geral para o ritmo da história a partir do determinante biológico, considerando que o tempo médio de duração de uma geração giraria em torno de 30 anos (WELLER, 2010, p. 207).

A perspectiva de Karl Mannheim, entretanto, considera a noção de vínculo geracional como fruto das experiências vividas. Por isso, ele “chama a atenção para o fato de que diferentes grupos etários vivenciam tempos interiores diferentes em um mesmo período cronológico” (WELLER, 2010, p. 209).

Além disso, Mannheim considera que a unidade de uma geração não consiste em uma adesão voltada para a criação de grupos concretos, preocupados em constituir uma coesão social (WELLER, 2010, p. 210). A conexão geracional, no pensamento do autor, poderia até levar à formação de um grupo concreto, mas ela seria uma mera conexão, e os indivíduos pertenceriam a ela casualmente.

Com base na perspectiva de geração apresentada, entendemos que a juventude não pode ser compreendida de forma ampla se a referência para isso for apenas o fator idade. Adotar tal postura seria simplificar uma realidade complexa, que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural, e também aos condicionamentos econômicos e sociais, segundo Dayrell e Carrano (2014, p. 110). Para esses autores, a juventude é uma categoria socialmente produzida. Isso porque

as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 110).

Além de ser uma categoria socialmente produzida, a juventude é também uma construção histórica, que aparece de forma destacada nas sociedades industriais modernas, como resultado de novas condições sociais, entre as quais estavam: as transformações na família, generalização do trabalho assalariado e surgimento de novas instituições, como a escola (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 111).

Na condição de fase da vida, e sendo uma construção histórica, a juventude teve significados variados nas sociedades que se constituíram ao longo do tempo, segundo Corti e Souza (2012, p. 11). Significados orientados mais por parâmetros sociais do que por critérios biológicos.

Na sociedade ocidental moderna, por exemplo, o papel dos jovens passa por grandes modificações. Nela, a condição juvenil começa a adquirir traços comuns nos diferentes países, ainda que cada um deles continue a apresentar suas especificidades, segundo Corti e Souza (2012, p. 14). Para as autoras, esses traços em comum começaram a ser delineados no século XIX e foram consolidados no século XX, sobretudo na segunda metade.

A concepção de juventude que emergiu com essa sociedade moderna teve como referência principal os indivíduos com condições privilegiadas, possibilitadas pelo desenvolvimento capitalista. Uma dessas condições seria “a de protelar a entrada na atividade produtiva, dedicando um período da vida à sua formação” (CORTI e SOUZA, 2012, p. 14). Com a ampliação dos anos escolares, segundo as autoras, surge o segmento dos estudantes, do qual os setores populares ficaram excluídos durante longo tempo.

Consolidou-se, assim, uma concepção de juventude marcada pela ideia de moratória, “como delimitação de um período de preparação e de espera para a entrada na vida produtiva” (CORTI e SOUZA, 2012, p. 15). Passam a ser definidos como alguns dos principais marcos do final da juventude e entrada na vida adulta: a inserção no mundo do trabalho e o casamento, com a constituição de um novo núcleo familiar e a procriação.

Essa sedimentação da definição da juventude como moratória acaba remetendo às classes altas e médias, gerando estranhamento “e incompreensão das sociedades diante das novas juventudes”, provenientes dos setores populares e que passam a ocupar as cidades com novas questões e problemas (CORTI e SOUZA, 2012, p. 15).

Atualmente as discussões sobre juventude são mais amplas, indo muito além da concepção forjada anteriormente, que via os jovens como meros sujeitos em preparação para outras fases da vida. Nesse sentido, Dayrell e Carrano (2014, p. 111) consideram que a categoria juventude é parte de um processo de crescimento totalizante, “que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social”. Por essa perspectiva, a juventude é entendida como algo mais amplo, “e não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado quando se entrar na vida adulta”.

A juventude constitui um momento determinado, segundo Dayrell e Carrano (2014, p. 112), mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume, segundo os autores, uma

importância em si mesma, como momento de exercício de inserção social. Nele, “o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a sua dimensão afetiva até a profissional”. E com isso a realidade “ganhava contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais”.

Por essa perspectiva, a juventude não poderia ser vista como uma categoria homogênea. Ela seria marcada por uma multiplicidade de experiências reunidas sob ampla denominação (CORTI e SOUZA, 2012, p. 11). Dessa forma:

A classe social do indivíduo, sua condição étnica e de gênero, sua presença ou não no mercado de trabalho e na escola, seu local de moradia – urbano ou rural – sua situação familiar e sua orientação religiosa são fatores, entre outros, que vão diferenciando internamente esse grupo que chamamos de juventude (CORTI e SOUZA, 2012, p. 11).

A fluidez e a complexidade também estariam entre as características mais marcantes da concepção de juventude na atualidade, segundo Corti e Souza (2012, p. 16). De acordo com as autoras:

Essa concepção está em constante transformação e disputa nas sociedades ocidentais. Não se trata por isso de algo acabado, mas, sim, de um processo dinâmico de construção de significados ainda em curso, que envolve as representações que a sociedade possui sobre os jovens, mas também a percepção dos próprios jovens sobre sua condição (CORTI e SOUZA, 2012, p. 16).

E a fluidez é ainda maior quando se pensa nos sinais de saída da juventude. Aspectos como a inserção no mundo do trabalho, saída da casa dos pais e constituição de um novo núcleo familiar, embora ainda sejam aspectos importantes para a entrada na vida adulta, já não são suficientes para compreender essa transição (CORTI e SOUZA, 2012, p. 18). Segundo as autoras:

Há uma tendência de crescente adiamento da idade em que os indivíduos realizam essa passagem, e uma dissociação entre essas três portas de acesso à vida adulta – início da vida profissional, constituição de novo núcleo familiar e procriação. Ou seja, os jovens estariam tornando-se adultos cada vez mais tarde, e esse processo seria marcado por uma não simultaneidade entre inserção profissional e constituição de novo núcleo familiar, com o aumento do número de jovens que trabalham, mas continuam a morar com os pais (CORTI e SOUZA, 2012, p. 18).

A fluidez é uma característica típica da dinamicidade que a categoria juventude assumiu, em um processo de mudanças que acompanhou o contexto das mudanças sociais ao longo da história. Por conta disso, Dayrell e Carrano (2014, p. 112) entendem que “não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem”. Com base no exposto, os autores destacam a noção de juventudes, no plural, para “enfatizar a diversidade de ser jovem existente”.

E no caso do Brasil, onde o Estatuto da Juventude considera jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade (BRASIL, 2013b), haveria alguma peculiaridade em relação que acontece em outras partes do mundo? O que dizer em relação aos jovens brasileiros?

Para Dayrell (2007, p. 1108-1109), no Brasil a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil, pois “ao lado da sua condição de jovens, alia-se a da pobreza”. E essa dupla condição interferiria na trajetória juvenil e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil.

Diante dessas condições, a juventude brasileira não poderia ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como aconteceria em outros países, como os europeus, já que “para esses jovens a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo” (DAYRELL, 2007, p. 1109). Os limites postos pela condição social, contudo, não impedem esses jovens de viver suas experiências, de viver a sua condição juvenil. Assim:

Na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para *trocar ideias*, para ouvir “um som”, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer (DAYRELL, 2007, p. 1109, grifo do autor).

No que se refere à transição para a vida adulta, o princípio da incerteza domina o cotidiano dos jovens brasileiros, que se deparariam com “verdadeiras encruzilhadas de vida”, com transições tendencialmente “ziguezagueantes, sem rumo fixo ou predeterminado” (DAYRELL, 2007, P. 1114). Os jovens pobres enfrentam desafios ainda maiores, com menos recursos e possibilidades de escolhas, em função de problemas estruturais da sociedade. E é parte dessa juventude descrita até aqui, segundo Dayrell e Carrano (2014, p. 114), que chega ao ensino médio a cada ano, trazendo para o interior da escola os conflitos e as contradições

de uma estrutura social excludente, que interfere na trajetória escolar dos jovens e, ao mesmo tempo, impõe novos desafios à escola.

O que podemos observar em relação ao que já foi exposto? As ideias apresentadas aqui, pelos autores consultados, expressam mudanças significativas em relação ao tratamento da juventude no âmbito dos trabalhos acadêmicos, que provavelmente têm influenciado na elaboração de políticas públicas voltadas para os jovens, assim como no próprio olhar da sociedade como um todo em direção a essa categoria múltipla que é a juventude. Reduzir a juventude a uma passagem, desconsiderar a especificidade da condição juvenil e os direitos que os jovens têm de viver suas experiências com liberdade, são algumas das atitudes não condizentes com os tempos atuais. A fluidez, a transitoriedade, e a dimensão simbólica e expressiva como forma de comunicação e posicionamento diante da sociedade estão aí para quem quiser ver. As “juventudes” se espalham pelo Brasil e pelo mundo todo.

Mas, como é importante olhar por outra perspectiva, trazemos também o olhar de Sposito (2005, p. 206), quando a autora observa que essa nova condição juvenil, dinâmica e fluída, que marca a sociedade contemporânea, também não deve ser tomada como única perspectiva de análise. De acordo com ela, a afirmação da condição juvenil como fator positivo no contexto da sociedade contemporânea, com uma sociabilidade mais favorável à realização dos desejos dos jovens, proporcionando espaços para a experimentação e a liberdade pode levar, caso não consideremos outras dimensões, à postura de

desconsiderar a aspiração por escolaridade, os sentidos atribuídos à instituição escolar e a importância das redes familiares para muitos jovens, sobretudo aqueles que, em decorrência das estruturas desiguais, situam-se na base do sistema social (SPOSITO, 2005, p. 206).

De acordo com Sposito (2005, p. 209), é importante examinar a experiência juvenil no Brasil “sem retirá-la da esfera de influência ou minimizando a presença das agências mais tradicionais – escola e família”. A autora considera que a questão pode ser situada em três perspectivas: a primeira, diz respeito a uma compreensão dos processos de mudanças das agências clássicas, família e escola; a segunda, por sua vez, está situada na necessidade de considerar a confluência de vários processos socializadores da experiência juvenil, onde a família e a escola perderam o monopólio na presença da formação das novas gerações; e a terceira seria a necessidade investigar os sentidos que os jovens atribuem às suas relações com a família e a escola, “para além de uma submissão aos modelos normativos e hegemônicos de

reprodução cultural”, ou de “uma situação meramente instrumental e distanciada de seu modo de funcionamento” (SPOSITO, 2005, p. 209).

Assim, tendo como referência a terceira perspectiva apontada por Sposito (2005), procuraremos apresentar, daqui por diante, os resultados de três pesquisas que tratam das relações dos jovens com a escola, considerando tanto a vivência da condição juvenil nas instituições escolares, como o papel que esses jovens atribuem à escola enquanto instituição com possibilidade de contribuição para uma inserção profissional e social dos estudantes.

O primeiro estudo a ser apresentado teve como resultado o relatório “Que ensino médio queremos?” (CORTI et al., 2008). A pesquisa foi realizada em escolas públicas estaduais da zona leste da cidade de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa de opinião feita com estudantes das escolas selecionadas, em 2007, que buscou conhecer suas opiniões sobre e a escola, e o sentido que o ensino médio assumia na definição dos projetos de vida daqueles estudantes.

Questionados em relação aos motivos que fizeram com que eles optassem por estudar nas escolas onde estavam matriculados, os estudantes responderam com mais frequência que seria o prestígio da escola (considerada como uma das melhores da região) e a proximidade da escola em relação às residências dos mesmos. Outros motivos indicados pelos estudantes foram: por escolha dos pais, por terem sido matriculados automaticamente pela escola onde terminaram o ensino fundamental, por ter sido a escola em que encontraram vagas, por ser a escola onde estudavam os amigos, ou por ser perto do trabalho (CORTI et al., 2008, p. 29).

Para a maior parte dos estudantes que participaram da pesquisa, as instituições frequentadas por eles apresentavam condições físicas e estruturas regulares ou precárias. No que se refere à satisfação dos jovens com os equipamentos utilizados pela escola (televisores, rádio, vídeo, projetores), a maioria dos estudantes avaliou como regular ou ruim o uso dos mesmos. As bibliotecas das escolas, por sua vez, foram avaliadas pelos estudantes como regulares pela maioria dos participantes da pesquisa (CORTI et al., 2008, p. 31).

Sobre os laboratórios para aulas práticas, a maioria dos estudantes considerou que eles eram ruins ou péssimos, sendo que algumas das escolas não contavam com esses espaços. Quanto às salas de informática, a maioria dos estudantes afirmou que as condições de funcionamento das mesmas eram ruins ou péssimas. Já em relação às quadras e espaços para práticas esportivas, a maior parte dos estudantes os avaliou como regulares ou bons. E os banheiros, por sua vez, apareceram como o item mais reprovado pelos estudantes, tendo suas condições de funcionamento consideradas como ruins ou péssimas pelos jovens entrevistados (CORTI et al., 2008, p. 32).

De acordo com Corti et al. (2008, p. 34), de maneira geral os estudantes avaliaram de forma positiva os professores e professoras. A maioria dos estudantes considerava que os professores eram competentes e comprometidos com o ensino, e que raramente ou nunca eram desinteressados. Mas, por outro lado, a impressão dos estudantes era de que os professores não teriam orgulho deles, remetendo à questão das baixas expectativas criadas em relação aos estudantes, na visão das autoras do relatório.

Questionados sobre o que mais os estimularia a estudar, a maioria dos estudantes afirmou que era a obtenção de novos conhecimentos. Em seguida estavam os que disseram que estudavam para obter boas notas. E para um percentual menor dos estudantes, o estímulo viria da necessidade de se preparar para uma entrevista de trabalho ou da realização de pesquisas com temas de seu interesse (CORTI et al., 2008, p. 37).

Para a maioria dos estudantes, a escola apresentava, de maneira geral, uma boa qualidade de ensino. Eles avaliaram as condições materiais e recursos didáticos de forma bastante negativa. Mas, por outro lado, os recursos humanos da escola (principalmente alunos e professores) receberam avaliação mais positiva (CORTI et al., 2008, p. 39).

Os estudantes também foram questionados sobre quais seriam os fatores mais importantes para assegurar um ensino médio de qualidade, e quais poderiam contribuir mais para melhorar seu aprendizado. Para a maioria dos estudantes, a base da qualidade do ensino de uma escola estaria na existência de professores com domínio de conteúdo e que soubessem transmitir esses conteúdos (CORTI et al., 2008, p. 40).

Para os estudantes, o aprendizado poderia ser melhorado se as escolas tivessem laboratórios, se tivesse aulas práticas, ou se aulas trouxessem temas de interesse dos estudantes. Alguns alunos acreditavam que a realização de testes e mais avaliação poderia estimular o seu aprendizado (CORTI et al., 2008, p. 41).

A demanda central dos estudantes em relação aos professores era por aulas mais interessantes, atrativas, práticas e que pudessem contar com laboratórios. Aliado a isso, os estudantes também apresentaram o desejo de que houvesse mais respeito e diálogo na relação com os professores, assim como um estreitamento da relação professor-aluno (CORTI et al. 2008, p. 41).

Questionados em relação à formação oferecida pela escola, para a maioria dos estudantes ela estava voltada à preparação para o vestibular, aparecendo logo em seguida aqueles que consideram que a escola prepara para o mercado de trabalho. Essa perspectiva coincide com aquilo que os estudantes consideraram como prioridade que a escola deveria ter: preparar para que eles pudessem entrar em uma faculdade, em primeiro lugar; formá-los para

o mercado de trabalho, em segundo lugar; e proporcionar uma formação para a cidadania, em terceiro lugar (CORTI et al., 2008, p. 48).

Os estudantes também responderam ao questionamento em relação às atividades que a escola deveria desenvolver para que pudesse prepará-los para as três finalidades destacadas: ingresso no mercado de trabalho, entrada na faculdade, e cidadania.

Em relação ao ingresso no mercado de trabalho, os jovens consideraram que a prioridade da escola deveria ser a oferta de cursos profissionalizantes, aparecendo logo em seguida aqueles que viam na melhoria da qualidade do ensino uma forma de aumentar a competitividade dos estudantes no mercado de trabalho. Para uma parcela um pouco menor, a contribuição da escola poderia se dar por meio do fornecimento de conhecimentos úteis a todas as profissões. As opções ligadas ao empreendedorismo, como a realização de cursos de gestão de negócios próprios e o estímulo à iniciativa e liderança, não foram indicadas por nenhum estudante (CORTI et al., 2008, p. 51).

No que se refere à preparação para a entrada no ensino superior, de acordo com Corti et al. (2008, p. 52), a maioria considerou que o mais importante seria a escola ensinar todos os conteúdos que são cobrados no vestibular. Em seguida apareceram outros fatores como o fornecimento de informações sobre cursos superiores e carreiras, e também a preparação para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A formação para a cidadania, na visão dos estudantes, deveria se dar por meio de ações como o estímulo à realização de ações que ajudassem a comunidade, o ensino de conteúdos para a formação de uma visão crítica da realidade, o ensino de valores de solidariedade e respeito às diferenças, e o oferecimento de espaços para que os estudantes realizassem projetos e atividades culturais (CORTI et al., 2008, p. 53).

A maioria dos estudantes se mostrou otimista quanto a contribuição que a passagem pelo ensino médio poderia dar a melhoria de suas vidas no futuro. Para a maioria, isso ocorreria por conta da possibilidade de ingressar no ensino superior, logo em seguida apareceram aqueles que consideravam que estariam mais preparados para a vida após a conclusão do ensino médio. Um percentual razoável considerou também que teriam mais chances para entrar no mercado de trabalho no futuro (CORTI et al., 2008, p. 57).

O segundo estudo a ser apresentado, denominado “Juventudes na escola: sentidos e buscas”, foi realizado por Abramovay; Castro; Waiselfisz (2015), e teve o objetivo de conhecer os jovens que frequentam a escola, para assim identificar, entre outras coisas, suas perspectivas em relação à escola e à educação, as relações sociais que estabelecem na escola, e as críticas à instituição escolar. A pesquisa foi feita no ano de 2013, com jovens estudantes

das cinco regiões do Brasil, sendo escolhido um estado em cada uma delas (Pará, Bahia, Rio de Janeiro, Paraná e Mato Grosso).

Em relação às perspectivas sobre a escola e a educação, um dos itens analisados na pesquisa foi o significado dado pelos estudantes à instituição onde estudam. Os resultados indicaram, nesse sentido, que a maioria dos estudantes mostrou ter uma visão positiva da escola, considerando que se sentiam respeitados, atendidos pelos professores, ou por causa das amizades. Ainda que alguns tenham se mostrado mais críticos, considerando o ambiente escolar como ruim e desanimador (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 76).

Entre os aspectos que mais favoreciam a continuidade dos estudos, ganharam destaque na opinião dos estudantes o fato de ter amigos na escola, a possibilidade de ter aulas legais, e os passeios e atividades fora da escola (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 78).

Quando indagados sobre o porquê de frequentarem a escola, os estudantes apresentaram interesses diversos, com predominância de uma orientação racional instrumental, relacionadas a projetos de vida imediatos ou de longo prazo. Por isso, segundo os autores, “ainda que se tenha crítica às escolas, elas se configuram, no imaginário juvenil, como básicas para se situar na vida, no mercado de trabalho e conseguir alguma mobilidade social, ou seja, com perspectiva de futuro”. Os jovens consideram, segundo dados da pesquisa, que um dos principais motivos para ir à escola seria o desejo de ter uma “vida melhor”, com as amizades aparecendo também como um atrativo para isso. A escola seria um lugar para estar e fazer amigos. (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 79-80).

Outro aspecto envolvido na busca pelo que motiva os estudantes a frequentar as instituições escolares é o que diz respeito às relações sociais na escola. O relacionamento entre os alunos, de acordo com Abramovay; Castro; Waiselfisz (2015, p. 89), seria marcado pela necessidade de gostar do outro, de encontrar interesses semelhantes aos seus, de procurar os que pensam de forma parecida, de fazer com que os colegas se tornem amigos. Nesse quesito, a maioria dos participantes da pesquisa considerou que as relações entre os estudantes seriam boas, sem muitas brigas, legais e abertas. Para os autores:

Fica claro que as relações entre os alunos influenciam suas avaliações e até a permanência na escola. Ali desfrutam de convivência e se ligam afetivamente uns aos outros. É comum a *amizade* ou o *coleguismo* com membros de uma turma que não necessariamente seja a sua. Da mesma forma que as amizades melhoram a percepção que se tem da escola, a falta pode condicionar uma perspectiva negativa, um sentimento de não

pertencimento (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 93, grifo dos autores).

De maneira geral, os estudantes opinaram no sentido de que um bom professor deveria desenvolver duas dimensões: ensinar, dominando o conteúdo e tendo métodos de ensino; e saber conviver com os alunos. Ou seja, “associar conhecimentos acadêmicos com civilidade e sensibilidade para com os modos de ser jovem”. O comprometimento dos professores com o seu trabalho, o interesse demonstrado na aula e a paciência para explicar o assunto eram vistos pelos estudantes como elementos que contribuiriam muito para a boa relação entre docentes e discentes. Além da sensibilidade, por parte do professor, diante dos diferentes níveis de conhecimento dos alunos. (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 95-97).

Mas, por outro lado, também apareceram referências a abusos de poder por parte dos professores, “marcando uma superioridade que desmotivariam os jovens, além de fragilizá-los”, interferindo até mesmo nos projetos de vida e desenvolvimento de suas potencialidades (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 99-100).

As faltas dos professores, ou o atraso frequente dos mesmos, foram citados, nas falas dos estudantes, como uma demonstração de uma falta de preocupação com a aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, as mudanças constantes de professores também foram avaliadas de forma negativa e consideradas prejudiciais pelos estudantes (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 109-110).

O bom professor, na perspectiva dos estudantes que participaram da pesquisa, teria como características: saber explicar, passar a matéria de forma comprehensível, ser exigente, conhecer as dificuldades dos alunos, ser inovadores, ter relações pessoais e respeito com os alunos, e ter uma boa interação e ser amigos dos alunos. Incentivá-los e se preocupar com eles, e com isso, segundo os autores, acabaria sendo “uma das causas importantes para reter os alunos no espaço escolar”, segundo Abramovay; Castro; Waiselfisz (2015, p. 111).

A pesquisa mostrou também que os estudantes percebiam vários componentes problemáticos nas suas escolas, que gostariam de ver transformados. Um deles se referia às instalações. Entre os problemas estavam: carteiras quebradas, janelas sujas, banheiros descuidados, quadras sem condições de uso, muros destruídos, ventiladores quebrados, bebedouros com defeito, e piso esburacado (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 209).

Sobre os equipamentos escolares, por sua vez, os estudantes destacaram a existência ou não de alguns deles nas suas escolas, e o uso ou não uso quando eles existem. Em relação aos computadores, por exemplo, predominam as declarações no sentido de que eles podem ser encontrados, mas não costumam ser utilizados, muitas vezes por não ter permissão da direção da escola. Os jovens que participaram da pesquisa percebiam como necessária a existência de laboratórios e aulas de informática. E além dos computadores, os jovens reconhecem que o acesso a outros recursos audiovisuais (como telas, projetores, aparelhos de DVD) poderia ser útil, dentro e fora da sala de aula, a professores e alunos, estimulando a todos nos cumprimentos de suas atividades (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 210-211).

O acesso à biblioteca e aos livros também foi apontado como necessidade por parte dos estudantes. Assim como os espaços para estudos e uma sala de leitura. Essa reivindicação, segundo Abramovay; Castro; Waiselfisz (2015, p. 212), com base no relato dos jovens, seriam as limitações colocadas pelas escolas em relação aos empréstimos dos livros e ao uso das bibliotecas. Nessa situação, os autores observam que se evidencia “uma supervalorização dos livros, como objetos a serem assegurados e guardados, em detrimento da sua finalidade e da finalidade própria da escola, em proporcionar a aquisição de conhecimentos e reflexão crítica”.

Outro problema apontado pelos estudantes foi em relação ao acesso às quadras e ginásios utilizados para a prática de esporte. Algumas escolas não contavam com esses espaços, e as que possuíam, muitas vezes dificultavam o acesso dos estudantes. E, ainda com relação à infraestrutura das instituições escolares, muitos alunos apontaram problemas relacionados com o atendimento de suas necessidades básicas, apresentando queixas referentes ao consumo de água (bebedouros) e às condições dos banheiros, muitas vezes em condições insalubres e/ou em quantidade insuficiente para o atendimento dos alunos (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 213).

As salas de aula também foram indicadas pelos estudantes como espaços inadequados nas escolas onde estudavam. O mau estado de janelas e portas, telhado, pintura das paredes foram alguns das deficiências na infraestrutura das salas que os alunos mencionaram. Além de serem consideradas como tendo tamanho inadequado em relação à quantidade de alunos (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 216-217).

Muitos estudantes do ensino médio também se queixavam da curta duração do tempo das aulas, o que faria com que menos conteúdos fossem trabalhados, dificultando uma preparação para o vestibular e o ENEM. Em função disso, alguns estudantes manifestaram o

desejo de que a escola funcionasse em tempo integral e com um ensino mais “puxado”, que pudesse prepará-los melhor para a concorrência em busca de uma oportunidade de entrar na universidade. A escola em tempo integral, na concepção de alguns estudantes, deveria oferecer cursos e oficinas extracurriculares em turnos que não estivesse tendo aulas ou aos sábados. Alguns manifestaram o desejo de que fossem criados novos espaços de lazer dentro das unidades escolares. As atividades extracurriculares mencionadas com mais frequência por eles estavam relacionadas ao lazer, às artes (música e teatros) e esportes (luta futebol e natação). E também passeios (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 218-220).

Preocupados com a inserção no mercado de trabalho, alguns estudantes também sugeriram que as escolas oferecessem cursos técnicos e profissionalizantes. Outros sugeriram a realização de atividades escolares criativas (como gincanas) para estimular os alunos. E alguns estudantes manifestaram o interesse em palestras e oficinas relacionadas aos temas contemporâneos, principalmente os que costuma ser tratados nas salas de aula (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 221-222).

A terceira pesquisa, que apresentaremos a partir de agora, intitulada “Diálogos com o Ensino Médio” foi realizada em 2009, com estudantes de escolas públicas de ensino médio do estado do Pará. Teve o objetivo de analisar os sentidos atribuídos pelos jovens alunos à última etapa da educação básica, e conhecer as expectativas dos mesmos em relação a essa fase da escolarização.

Os resultados da pesquisa mostraram que, de maneira geral, os jovens tenderam a reconhecer a importância da escola em suas vidas. Com diferentes pesos, a escola pública se apresentou como uma instituição central nos projetos daqueles jovens, mesmo com o reconhecimento dos limites e deficiências dela. Segundo os autores, transpareceram tanto representações da escola como uma “promessa redentora”, enfatizando a importância da educação como fator de mobilidade social, quanto uma “adesão crítica” que, mesmo reconhecendo o papel da escola, não deixava de indicar os seus limites (DAYRELL e CARRANO, 2010, p. 96).

Em geral, os estudantes tenderam a relatar uma série de problemas ligados às condições de funcionamento das escolas. O sentimento de abandono e falta de investimento no ensino médio público perpassou os depoimentos dos jovens. Muitos deles denunciaram as precárias condições em que estudavam e manifestaram sua indignação diante desse quadro. Havia um sentimento de que só podiam contar consigo mesmos e com suas famílias (DAYRELL e CARRANO, 2010, p. 100-101).

De acordo com Dayrell e Carrano (2010, p. 101-102), os jovens indicaram problemas de várias ordens, como a falta de acesso a laboratórios e bibliotecas, falta de higiene nos banheiros, problemas com a refrigeração das salas e a qualidade da água consumida na escola, até mesmo questões ligadas ao ambiente escolar, como falta de espaço para lazer e iluminação deficitária. Um dos grandes motivos de reclamação dos alunos referia-se ao estado de conservação e higiene dos banheiros. Outro aspecto dizia respeito à falta de climatização das salas de aula e de refrigeração da água consumida na escola.

Além do estado precário das escolas, chamou a atenção o subaproveitamento da capacidade já instalada nas redes estaduais. A principal reclamação dos jovens referia-se à não utilização dos laboratórios, salas de informática e bibliotecas. Os laboratórios de informática muitas vezes não eram utilizados, segundo os estudantes, por causa da falta de professores especializados e monitores para cuidar dos equipamentos e materiais. No caso das aulas de informática, além da falta de pessoas para cuidar do equipamento, a morosidade na instalação da rede de comunicação dificultava o seu uso. De maneira geral, os professores não sabiam como utilizar a informática em suas disciplinas e não contavam com um suporte adequado na escola para desenvolverem projetos de ensino que utilizassem tais recursos (DAYRELL e CARRANO, 2010, p. 103).

Quanto aos professores, os dados da pesquisa mostraram que eles seriam uma referência fundamental nas experiências escolares e na definição dos projetos de vida dos jovens estudantes. Uma das imagens mais comuns foi a representação do professor como um incentivador dos alunos, não apenas com relação aos estudos, mas relativo aos seus planos de vida de uma maneira geral. Além do encorajamento, os depoimentos também traziam a imagem do professor como um orientador. Os jovens tinham como referência professores que davam conselhos e informações (DAYRELL e CARRANO, 2010, p. 106).

Mesmo com o reconhecimento da importância dos docentes, muitos depoimentos ressaltaram pontos negativos deles. O aspecto mais recorrente dizia respeito à relação professor-aluno, quando ela era marcada pela falta de diálogo. Muitos estudantes frisavam a desmotivação dos professores, que se revelariam no grande número de faltas durante o ano letivo. Os alunos associavam a baixa qualidade das aulas à falta de motivação dos docentes que não se preocupavam, no entender deles, em preparar suas aulas, usar outros recursos além das aulas expositivas e das anotações no quadro ou sequer respeitar os horários. Alguns participantes fizeram referência às condições salariais e de trabalho dos professores, como possíveis fatores que contribuiriam para essa desmotivação (DAYRELL e CARRANO, 2010, p. 107-110).

Em relação às contribuições das experiências educativas desenvolvidas pelas escolas para os seus projetos de vida, houve o reconhecimento de várias atividades realizadas na forma de projetos, oficinas, seminários, feira de ciências, feiras culturais, entre outras. Atividades que, na visão deles, tinham o potencial de proporcionar aos jovens o acesso a informações ou a experiências de formação escolar e/ou profissional para além do currículo. Mas, apesar do reconhecimento do papel positivo que essas atividades desempenhavam na formação deles, os estudantes indicaram algumas fragilidades que acompanhavam a execução de muitas dessas experiências, como a improvisação e a falta de condições básicas (DAYRELL e CARRANO, 2010, p. 113-114).

De acordo com Dayrell e Carrano (2010, p. 117), parecia haver uma demanda, por parte dos jovens, de uma escola de qualidade do ponto de vista dos conteúdos ensinados, que pudessem prepará-los para concorrer em vestibulares, concursos públicos ou inseri-los no mercado de trabalho. Isso não excluía o fato de que as escolas também deveriam preparar para a vida de um modo geral. Não havia uma contraposição entre uma dimensão e outra, mas a ideia de uma complementaridade entre a formação de habilidades específicas (saber se comunicar, dominar os conteúdos disciplinares) e a formação geral.

Os três estudos apresentados trazem dados que permitem chegar a algumas conclusões, no que se refere à relação dos jovens estudantes com as escolas: a primeira delas é a constatação da importância que as instituições escolares têm para a vida dos estudantes, seja como um local de preparação para o ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho, ou como um espaço de socialização, onde são construídas as relações de amizade; em segundo lugar, ficou visível a importância do professor na vida dos estudantes (não apenas no âmbito escolar), como alguém que ensina e também incentiva os jovens a tentarem realizar os seus projetos; e a terceira delas indica que a estrutura física e os equipamentos escolares se mostram como elementos mais problemáticos e desestimulantes para os jovens estudantes. As más condições das escolas acabam interferindo negativamente na elaboração dos seus projetos de vida, chegando a causar problemas extremos no ambiente e provocando, inclusive, situações desumanas, como foi possível perceber nos relatos sobre os banheiros, por exemplo.

As mudanças nos currículos foram muitas, mas nas condições de funcionamento das escolas parecem ter sido mínimas ou inexistentes. As finalidades do ensino médio, por mais diversas que sejam, dificilmente poderão ser alcançadas sem que existam condições mínimas para o funcionamento das escolas. Mas essa parece ser a realidade do ensino médio no Brasil.

Na próxima seção trataremos especificamente do ensino médio integrado à educação profissional, tendo em vista que a nossa pesquisa empírica será realizada com os estudantes de

um curso com essa característica. Quais os fundamentos dos cursos integrados? Como os jovens estudantes de cursos nesse formato avaliam a formação obtida? E quais as contribuições dessa formação, na visão daqueles jovens, para a realização dos seus projetos de vida?

3.3 O ensino médio integrado à educação profissional: fundamentos e olhares dos estudantes em direção à formação

Nesta terceira seção do capítulo, serão apresentadas algumas informações relativas aos fundamentos do ensino médio integrado no seu formato contemporâneo, com base em dispositivos legais e textos teóricos sobre o mesmo. Logo em seguida, discutiremos sobre alguns trabalhos acadêmicos que analisaram cursos integrados tendo como referência as perspectivas dos estudantes.

Quanto aos fundamentos, sabe-se que o modelo de ensino médio integrado à educação profissional predominante atualmente no Brasil foi instituído a partir do Decreto 5.154/2004. No seu artigo 4º, esse documento estabelece que a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio. Articulação que poderia acontecer de três formas: integrada, para quem concluiu o ensino fundamental e pretende cursar o ensino secundário junto com uma habilitação profissional (com matrícula única); concomitante, para quem concluiu ou está cursando o ensino médio (com matrículas distintas para cada curso); e subsequente, voltado para quem já concluiu o ensino médio (BRASIL, 2004a).

Na forma integrada, segundo o texto do Decreto, o curso é planejado para conduzir o aluno à conclusão do ensino médio e da habilitação profissional técnica, na mesma instituição de ensino, a carga horária do curso deverá ser ampliada para “assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2004a).

Outro documento importante para a compreensão do ensino médio integrado à educação profissional no formato contemporâneo é o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio (BRASIL, 2004b).

O Parecer destaca que “não é mais possível colocar a Educação Profissional no lugar do Ensino Médio, como se ela fosse uma parte do mesmo, como o fizera a revogada Lei 5.692/71”. Tanto o ensino médio quanto a educação profissional teriam uma “clara identidade própria”, de acordo com o documento. Assim, a “articulação” seria a nova forma de

relacionamento, não sendo mais adotada a “velha fórmula do ‘meio a meio’, entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio” (BRASIL, 2004b, p. 2).

A educação profissional técnica de nível médio, como consta no artigo 4º do Decreto 5.154/2004, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observando: os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e exigências de cada instituição de ensino nos termos do seu projeto pedagógico (BRASIL, 2004a).

Com isso, a educação profissional técnica de nível médio não pode tomar o lugar do ensino médio, que deverá manter a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos e com duração mínima de três anos. Assim, tendo por base essa premissa,

(...) na forma integrada, atendidos essas finalidades e diretrizes, de forma complementar e articulada, conforme o planejamento pedagógico do estabelecimento de ensino, será oferecida, *simultaneamente* (*grifo do documento*) e ao longo do Ensino Médio, a Educação Profissional Técnica de nível médio, cumprindo todas as finalidades e diretrizes definidas para esta, conforme as exigências dos perfis profissionais de conclusão (BRASIL, 2004b, p. 6).

O Parecer CNE/CEB 39/2004 deixa claro que não se pode organizar o curso integrado com duas partes distintas, uma concentrando a formação do ensino médio e a outra, de um ano ou mais, com a formação de técnico. “Um curso assim seria, na realidade, a forma concomitante ou subsequente travestida de integrada” (BRASIL, 2004b, p. 6). Dicotomia que não seria admitida pelo Decreto nº 5.154/2004 e nem pela LDB, pois separaria a teoria da prática. No texto do Parecer é enfatizado que

(...) na adoção da forma integrada, o estabelecimento de ensino não estará ofertando dois cursos à sua clientela. Trata-se de um único curso, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única (BRASIL, 2004b, p. 6).

Nessa perspectiva, a duração do curso deve ter sua carga horária total ampliada, para assegurar o cumprimento simultâneo das finalidades estabelecidas tanto para o ensino médio quanto para a educação profissional. Por isso o Parecer destaca que é imprescindível

que os candidatos a esse curso, na forma integrada, sejam informados e orientados sobre seu planejamento, inclusive quanto às condições de realização do curso e quanto à certificação a ser expedida (BRASIL, 2004b, p. 6).

O Decreto nº 5.154/2004 e Parecer CNE/CEB nº 39/2004 tiveram papel fundamental na regulamentação da oferta do ensino médio integrado à educação profissional. Contudo, considerando que mais importante do que a regulamentação formal seria necessária uma política indutora da implantação, em 2007, três anos após o Parecer e o Decreto, o Ministério da Educação (MEC) apresenta o Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio, com o objetivo de explicitar os princípios e diretrizes dos cursos integrados para as instituições e sistemas de ensino (BRASIL, 2007).

As concepções e princípios do ensino médio integrado que estão contidas no Documento Base são: formação humana integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio educativo (trabalho de produção do conhecimento); e a relação parte-totalidade na proposta curricular.

O primeiro sentido do ensino médio integrado (de natureza filosófica), de acordo com o Documento Base é a concepção de formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo (trabalho, ciência e cultura), na busca pela formação *omnilateral* dos sujeitos. Essas dimensões são vistas da seguinte forma:

o trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2007, p. 40).

Educação omnilateral significa, segundo Frigotto (2012, p. 267), a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões constituintes da especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o pleno desenvolvimento histórico. Percebe-se, com base no exposto, uma proposta que tem como objetivo a formação humana integral. A educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos. O autor esclarece ainda que

os fundamentos filosóficos e históricos do desenvolvimento omnilateral do ser humano e da educação ou da formação humana que a ele se vincula, na sua forma mais profunda e radical (que vai à raiz), são encontrados nas análises de Marx, Engels e de outros marxistas, especialmente Gramsci e Lukács (FRIGOTTO, 2012, p. 268).

A compreensão do real como totalidade, também de acordo com o Documento Base, exige o conhecimento das partes e a relação entre elas. Por esse motivo, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são categorias indissociáveis da formação humana.

Outra concepção trazida é a compreensão do trabalho como princípio educativo, que não seria o “aprender fazendo”, nem seria sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Ao considerar o trabalho como princípio educativo, o ser humano é tratado como produtor de sua realidade, podendo se apropriar dela e transformá-la. O trabalho seria a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social, mas também se constituiria como prática econômica, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades (BRASIL, 2007, p. 45). Diante das ideias apresentadas, nos questionamos sobre a as possibilidades de vislumbrar esse trabalho desenvolvido por um “homem produtor de sua realidade” em uma sociedade marcada pelo trabalho alienado.

A questão do trabalho como mediação entre o homem e a realidade material/social, e a produção de riquezas para satisfazer as necessidades, são entendimentos que podem ser relativizados se considerarmos que o trabalho, como forma de subsistência no universo econômico, fragmenta o indivíduo e mantém a alienação. E, dessa forma, “o trabalho como ‘atividade vital’ desvia-se do objetivo de manutenção da vida para pôr-se a serviço da propriedade privada”. (ROGGERO, 2010a, p. 176).

No que se refere à questão das necessidades, Roggero (2010a, p. 178) considera, tendo como referência o pensamento de Adorno, que o atendimento às necessidades de sobrevivência, que justificariam o trabalho, torna-se um fetiche, fazendo com que os indivíduos se entreguem ao trabalho alienado. Essas necessidades seriam, segundo Marcuse (1973, p. 26), determinadas por forças externas, sobre as quais os indivíduos não teriam controle algum, “produtos de uma sociedade cujo interesse dominante exige repressão”.

Feita a observação, nos voltamos novamente para o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio, que, considerando a relação econômica como aquela que se tornou o fundamento da profissionalização na sociedade moderna, expressa que

sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana (BRASIL, 2007, p. 45).

Considerar o trabalho como princípio educativo significa, segundo Frigotto e Ciavatta (2012, p. 751), compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano. Entender o trabalho como um direito e um dever em função desse seu caráter humano. Para os autores,

daí deriva a relação entre o trabalho e a educação em todas as suas formas, em que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2012, p. 751).

O campo de discussão teórica do trabalho como princípio educativo é o materialismo histórico. Juntamente com outras discussões, como a de defesa da educação politécnica e da formação integrada, essa perspectiva terá como bases teórico-conceituais autores marxistas, com destaque para Gramsci e Lukács (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2012, p. 751-754).

A educação politécnica, por sua vez, remete à noção de politecnia, que diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Para Saviani (2003, p. 140), supõe-se que, com o domínio desses fundamentos, o trabalhador estará em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho e compreender o seu caráter e essência. Não seria um trabalhador adestrado para executar tarefas, que se encaixasse no mercado para desenvolver um tipo de habilidade. Ao invés disso, com a formação politécnica se proporcionaria um desenvolvimento multilateral, propiciando o domínio dos princípios que estão na base da organização da produção moderna.

A compreensão desses conceitos, assim como dos outros que se seguem, mostrou-se difícil, principalmente para os responsáveis por implementar a política do ensino médio integrado nas instituições escolares. Mesmo compondo uma perspectiva que aponta para uma formação igualitária, direcionada a todas as pessoas, restam dúvidas quanto à forma como essas concepções poderiam se converter em prática pedagógica.

O Documento Base considera também que a pesquisa como princípio educativo deve estar presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do trabalho. Ela instigaría o estudante no sentido da curiosidade em relação ao mundo, gerando inquietude. Com isso não seriam incorporados “pacotes fechados” de visão de mundo, informações e saberes (do senso comum, escolares ou científicos) (BRASIL, 2007, p. 48).

Outro princípio é o da relação parte-totalidade, que na proposta curricular tem a ver com a integração de conhecimentos gerais e específicos, correspondentes à formação básica e profissional. Defende-se uma formação integral, que proporcione compreensões globais e totalizantes da realidade, a partir dos componentes e conteúdos curriculares.

Na formação profissional no ensino médio, os conhecimentos específicos de uma área profissional são insuficientes para proporcionar a compreensão global da realidade, motivo pelo qual ela deve contemplar também a formação geral. No caso do ensino médio integrado à educação profissional, os problemas podem vir da área profissional para a qual se preparam os estudantes. Assim, a partir de questões específicas podem ser necessários conhecimentos gerais. Mas, para isso, seria “preciso estudar os problemas de uma área profissional em múltiplas dimensões, tais como econômica, social, política, cultural e técnica” (BRASIL, 2007, p. 51).

Por fim, formar profissionalmente seria, na perspectiva do ensino médio integrado à educação profissional, proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões (BRASIL, 2007, p. 45). O Documento, contudo, não descreve com mais detalhes esse exercício crítico das profissões.

A discussão sobre a formação profissional conduz, mesmo que o documento não a esteja tratando apenas como uma preparação para a execução de um trabalho, a uma reflexão sobre o que poderia ser considerada como formação técnica ou tecnológica. Uma formação que ensine “o fazer” de maneira estrita pode ser considerada formação técnica?

Tentaremos encontrar uma resposta para essa questão refletindo sobre o próprio sentido do termo. A palavra tecnologia, originária do grego, é composta pelos termos *techné* (arte, destreza) e *logos* (fala, palavra), significando “o fio condutor que abre o discurso sobre o sentido e a finalidade das artes, assim como a aplicação de uma série de regras por meio das quais se chega a conseguir algo” (QUARTIERO; LUNARDI; BIANCHETI, 2010, p. 286-287).

Para os filósofos gregos, entre eles Platão, por meio da atividade humana assentada na razão, seria possível transformar a realidade natural (*physis*) em uma realidade artificial construída (*poiesis*) por meio da *techné*. E o filósofo Aristóteles, por sua vez, “vai estabelecer a superioridade da *techné* em relação à experiência, mas a sua inferioridade em relação ao raciocínio no sentido de pensamento puro, mesmo ao considerar que a técnica requer, também, regras” (QUARTIERO; LUNARDI; BIANCHETI, 2010, p. 287).

Aristóteles adverte, porém, que a *techné* não é um simples fazer. Trata-se de um fazer com *logos* (raciocínio). Ou seja, “a técnica é um hábito criador acompanhado de razão verdadeira, cujo princípio se encontra no criador e não no que é criado” (QUARTIERO; LUNARDI; BIANCHETI, 2010, p. 287).

Com base na compreensão dos termos técnica e tecnologia por parte dos filósofos gregos, entende-se que uma formação técnica não tem como finalidade apenas a profissionalização e o aprender a desenvolver algum trabalho. Por isso, mesmo que o Documento Base se apresente como um contraponto a essa perspectiva da preparação para o mercado de trabalho, nos questionamos sobre até que ponto a decisão de trazer os problemas da profissão para a formação geral não poderia estar também, de certa forma, atendendo aos requisitos de qualificação postos pelo mercado.

Expostos os princípios e concepções que fundamentam o ensino médio integrado à educação profissional, discutiremos, a partir de agora, alguns elementos relacionados aos desafios para a implantação dessa política educacional, nas várias partes do país.

Para iniciar, consta no Documento Base que um grande desafio e uma necessidade a ser atendida para a concretização da oferta dos cursos integrados seria a conquista de uma amplitude nacional. E para isso, as ações realizadas no âmbito da integração deveriam ser, enquanto política educacional, enraizadas em todo o território brasileiro, tornando-se fundamental a criação de um regime de coordenação e cooperação entre esferas públicas de vários níveis (MEC, Rede Federal, sistemas estaduais e sistemas municipais de ensino) (BRASIL, 2007, p. 27-28).

Outro aspecto da política educacional da integração entre o ensino médio e a educação profissional é sua articulação com outras políticas setoriais, como as dos Ministérios do Trabalho, Ciência e Tecnologia, Desenvolvimento Agrário, Saúde, Desenvolvimento, Indústria e Comércio, entre outros. Por isso, o Documento expressa que

[...] ao se pensar no ensino médio integrado como política pública educacional é necessário pensá-lo também na perspectiva de sua contribuição para a consolidação das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento da indústria e do comércio, enfim, é necessário buscar o seu papel estratégico no marco de um projeto de desenvolvimento socioeconômico do estado brasileiro, o que implica essas interrelações com, no mínimo, as políticas setoriais [...] mencionadas (BRASIL, 2007, p. 29).

O Documento Base considera ainda que o ensino médio integrado precisa do envolvimento das diversas esferas de governo para se tornar uma política pública efetiva, e também de uma maior articulação com os movimentos sociais, economias locais e a sociedade civil. Defende a ideia de que “as concepções de currículo, a construção e a atualização de projetos pedagógicos, as condições e o tamanho da oferta dos cursos são

aspectos para os quais muito têm a contribuir os movimentos sociais”, a exemplo do Movimento Sem Terra (MST) e das comunidades indígenas (BRASIL, 2007, p. 32).

Esse amplo diálogo, contudo, não aconteceu da forma como o Documento propõe. Até mesmo nas relações mais estratégicas, como, por exemplo, entre a formação ofertada e as demandas do mercado de trabalho, não se alcançou um êxito que pudesse dar uma contribuição mais significativa para o desenvolvimento regional nos lugares onde se implantou a política do ensino médio integrado à educação profissional. A aproximação com os outros setores (como saúde, desenvolvimento agrário e comércio) foram ainda menores, pelo que temos acompanhado.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito às providências para a implantação do ensino médio integrado. Uma delas é a geração de tempos e espaços para a realização de atividades coletivas entre os docentes. Outra é a realização de seminários e encontros com convidados externos (intelectuais, gestores da educação) para discutir sobre concepções e políticas, possibilitando à comunidade escolar a chance de apresentar questões conceituais e operacionais, envolvendo educadores e estudantes com o tema. Uma terceira sugestão seria a realização de oficinas, cursos e debates regionais (BRASIL, 2007, p. 54). O Documento considera ser

fundamental dar continuidade a processos mais locais e interativos, pois os educadores precisam, no diálogo entre si, perceber que um projeto dessa natureza é necessário e possível na **sua escola** (grifo do documento) que não é uma “ilusão de intelectuais” ou “uma promoção da secretaria ou do MEC que passará quando chegar a outra gestão” (BRASIL, 2007, p. 54-55).

Na linha dessas normas, princípios e diretrizes, anteriormente descritos, alguns pesquisadores vão se dedicar ao estudo do formato apropriado para um currículo de ensino médio integrado à educação profissional.

A proposta de integração defendida por Ramos (2012, p. 115) aponta para uma perspectiva de formação que possibilite às pessoas a compreensão da realidade para além de sua aparência fenomênica. Os conteúdos de ensino são considerados por ela como conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem.

A partir disso a autora propõe um “movimento” no desenho do currículo integrado, da seguinte forma: a primeira ação seria problematizar os fenômenos (fatos e situações significativas relevantes) para a compreensão do mundo e dos processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar. Seriam elaboradas questões sobre os fenômenos

com o intuito de desvelar sua essência (características, determinantes e fundamentos). E para responder a essas questões seria necessário recorrer a teorias e conceitos já formulados sobre os objetos estudados, e eles se constituiriam em conteúdos de ensino; após a primeira etapa, seriam explicitadas teorias e conceitos fundamentais para a compreensão dos objetos estudados, nas múltiplas perspectivas em que foram problematizados, localizando-os nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), e identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos da saber (interdisciplinaridade); a terceira etapa seria situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural; e por último, a partir da localização feita e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas (RAMOS, 2012, p. 123-124).

Um dos empecilhos para uma operacionalização de um currículo integrado, como descrito, seria a dificuldade da formação docente, tendo em vista que, para muitos professores, até mesmo o trabalho com currículo das disciplinas para as quais foram formados é um desafio, inclusive por conta da pouca quantidade de aulas semanais. Até mesmo a interdisciplinaridade, que seria algo bem mais simples do que a integração, não é desenvolvida com tanta frequência nas escolas.

Em outra obra, a mesma autora (RAMOS, 2010, p. 52), ao discutir sobre um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico defende a necessidade que se tem de

construir o currículo integrado partindo-se da compreensão do processo de produção da área profissional como uma realidade concreta que precisa ser investigada e conhecida em suas múltiplas dimensões – histórica, econômica, ambiental, social, cultural - , além da dimensão propriamente científica e técnico-procedimental.

Do ponto de vista formal, segundo a mesma autora, a organização da proposta curricular poderia ser em forma de disciplinas ou de projetos, contanto que não se perdessem os referenciais das ciências básicas, permitindo que os conceitos pudessem ser relacionados interdisciplinarmente no interior de cada disciplina (RAMOS, 2010, p. 53).

Não seria o simples acréscimo mecânico de outros componentes ao currículo, como conhecimentos técnicos, de iniciação à ciência ou atividades culturais. Tais componentes precisariam ser necessariamente desenvolvidos de forma integrada aos diversos conhecimentos. Sendo assim, indica que

sobre a base unitária do ensino médio, podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural. Institucionalmente, respeitadas as normas do ensino médio, poder acrescentar ao mínimo exigido hoje, pela Lei, para o ensino médio, uma carga horária destinada à formação específica para o exercício de profissões técnicas, ou para a iniciação científica ou para a ampliação da formação cultural. Isso possibilitaria o desenvolvimento de atividades relacionadas ao trabalho, à ciência e tecnologia e à cultura, visando atender às necessidades e características sociais, culturais, econômicas e intelectuais aos estudantes (RAMOS, 2010, p. 55).

A apresentação da proposta dos currículos integrados deixam algumas dúvidas, sobretudo no que se refere às práticas pedagógicas. Como incluir as formações específicas na base comum do ensino médio sem fazer disso um “acréscimo mecânico”? Quais seriam as “necessidades” dos estudantes a ser atendidas?

Esses e outros questionamentos estão presentes em algumas perspectivas críticas em relação à possibilidade de implantação dessa integração exposta anteriormente. Moraes e Küller (2016), por exemplo, se mostram reticentes em relação à proposta de ensino médio integrado à educação profissional instituída a partir do Decreto 5.154/2004. Para esses autores, a discussão sobre a integração da educação profissional com o ensino secundário se arrastou pelas últimas décadas, mas ainda não foi encontrada uma solução satisfatória. De acordo com eles,

mesmo as soluções mais tradicionais, como as escolas técnicas federais (antes de 1998), e as mais radicais e equivocadas, como a proposta pela Lei Federal 5.692/71, só fizeram justapor os currículos de educação geral aos de educação profissional, mantendo uma dualidade que tem marcas de classe em sua origem (MORAES e KÜLLER, 2016, p. 61).

Destacam ainda que, excetuando-se algumas experiências isoladas, as reformas e propostas pedagógicas ainda não superaram a fragmentação disciplinar dos currículos, assim como a fragmentação dentro das disciplinas. Dessa forma, Moraes e Küller (2016, p. 293), ao discutir sobre o Decreto nº 5.154/2004 e a volta da possibilidade de oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, entendem que naquele contexto não era apropriado propor uma “volta ao passado dos cursos integrados”, já que esse passado não existia, apenas em raras exceções. A regra teria sido sempre o dualismo (educação geral x educação profissional) e a divisão interna em disciplinas, nos dois blocos. Por esse motivo eles argumentam, fazendo referência ao Decreto mencionado, que

a recente retomada da ideia de integração curricular entre a educação profissional e o ensino médio foi mais uma espécie de reação corporativa e ideológica a uma norma federal (Decreto 2.208/97) que priorizou a oferta concomitante ou subsequente dos cursos técnicos de nível médio. Do ponto de vista efetivo, a norma nada mais fazia do que determinar uma separação entre educação geral e educação profissional que já era real. Na prática, o que se oferecia na maioria das instituições de educação profissional eram dois currículos distintos, justapostos pelo mecanismo de matrícula única (MORAES e KÜLLER, 2016, p. 293).

Por outro lado, Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p. 3), ao comentar sobre o processo marcou a criação do Decreto 5.154/2004, consideram, com base na experiência dos mesmos na participação nos debates da época, que a simples revogação do Decreto 2.208/1997 não poderia garantir a implementação da nova concepção de ensino médio e de educação profissional e tecnológica. Por isso, segundo os autores, foi preciso compreender o conteúdo do novo decreto “como uma orientação muito mais indicativa do que imperativa”.

As discordâncias em relação aos decretos foram parte de um debate maior, já que durante o governo Lula, as políticas para o ensino médio e a educação profissional foram marcados por “uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 4). Essa situação teria exigido, segundo os autores, uma postura política dos envolvidos processo: manter-se afastado, movimentando-se na crítica; ou entender que seria possível trabalhar dentro das contradições daquele governo. A opção teria sido pela última.

Foi dentro da segunda postura, sem negar nossas posições teóricas e compreendendo que estávamos num governo que se move no âmbito de uma democracia restrita, que as sucessivas versões da minuta de decreto que recebeu o número 5.154/2004 foram geradas, com uma complexa acumulação de forças, com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais. O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições (...) Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 4, grifo dos autores).

O que se tentou resgatar com o Decreto 5.154/2004, segundo Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p. 11), mesmo com todas as contradições do mesmo, foi a “consolidação da base unitária do ensino médio”, que pudesse comportar a diversidade própria da realidade brasileira, “inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas”. Assim, de acordo com os autores, o

Decreto teria sido criado com o objetivo de restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais para isso.

Oferecer formação geral e formação específica em um mesmo curso é algo bastante desafiador, mas com grande importância, se pensarmos esses cursos como um meio de ampliação das possibilidades para a realização dos projetos profissionais e projetos de vida dos jovens estudantes. Por isso, entendemos que seria importante fazer referência a um projeto criado na França, na década de 1940, e que buscou reformar o ensino para contemplar tanto a formação geral quanto a específica.

Trata-se do “Projeto de Reforma do Ensino”, assinado por Paul Langevin e Henri Wallon, que ficou conhecido como projeto Langevin-Wallon. Esse documento defendia que a reforma do ensino deveria ser a afirmação, nas instituições, dos direitos dos jovens a um desenvolvimento completo (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 16).

O projeto defendia que a orientação escolar e, depois, a orientação profissional, deveria colocar cada trabalhador, cada cidadão, no lugar melhor adaptado às suas possibilidades e mais favorável ao seu rendimento. E para isso, seria indispensável que estivessem associadas, ao longo de todo o percurso escolar, a cultura geral e a cultura especializada. A cultura geral representaria, segundo o texto do documento, o que aproxima e o que une os homens, e a profissão, por sua vez, representaria, mais frequentemente, o que os separa (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 16).

A estrutura e a organização do ensino foram especificadas no projeto, em seus diferentes níveis. O ensino médio, por exemplo, incluiria um primeiro nível de ensino propedêutico ou pré-universitário destinado a proporcionar aos estudantes uma preparação geral e técnica, necessária para abordar com proveito os estudos dos problemas que se colocavam no domínio das ciências ou das letras (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 18).

A menção ao projeto Langevin-Wallon se deu pelo fato do mesmo ter sido criado como uma proposta de formação completa para os jovens, associando cultura geral e profissão ao longo do percurso escolar. Com isso, haveria mais possibilidades de preparar para o desenvolvimento de algum tipo de trabalho, e também contribuir para uma postura mais crítica e reflexiva desses jovens em relação ao trabalho que iriam desenvolver.

Em síntese, na primeira parte desta seção procuramos apresentar os fundamentos do ensino médio integrado à educação profissional, com base nos documentos que norteiam o desenvolvimento dos cursos nesse formato. Além disso, trouxemos as reflexões de alguns estudiosos dos cursos integrados, no intuito de mostrar pontos positivos e negativos, na perspectiva dos autores. As análises demonstram que os debates em torno da proposta do

ensino médio integrado também são intensos, assim como ocorre com o ensino médio de formação geral, discutidos na primeira seção deste capítulo.

E quanto aos alunos dos cursos integrados, qual a opinião dos mesmos em relação à formação a qual têm acesso? É esse o questionamento que tentaremos responder ao dar continuidade ao capítulo. Mas, primeiramente, apresentaremos alguns dados relativos à produção acadêmica sobre o ensino médio integrado à educação profissional, com base em um levantamento das dissertações e teses relacionadas com esse tema que foram publicadas, no Brasil nos, últimos anos. A investigação buscou identificar a abordagem dos autores em diversos aspectos e, a partir disso, encontrar as pesquisas que apresentassem dados que pudessem contribuir para respondermos à questão que abre este parágrafo.

Inicialmente, realizamos uma busca no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Posteriormente, fizemos um levantamento no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Alguns trabalhos contribuíram no sentido de indicar caminhos para que pudéssemos realizar essas buscas, tanto nos bancos dados citados como na própria rede mundial de computadores, por meio do Google. Entre eles estão os Anais do Colóquio “Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas”, realizado em 2010 e que teve como um dos seus objetivos “identificar e divulgar o estado da arte da produção do conhecimento sobre o Ensino Médio Integrado, nas modalidades regular e EJA”. Duas dissertações de mestrado também foram importantes para nosso levantamento: Costa (2012) dedicou um capítulo para discutir sobre os trabalhos acadêmicos que tratam da operacionalização do ensino médio integrado que haviam sido apresentados no Colóquio já citado; e o trabalho de Ritti (2011), que, por sua vez, fez uma análise das pesquisas acadêmicas nacionais sobre a implementação do ensino médio integrado no período de 2005 a 2009.

Dessa forma, com base nas análises já feitas por outros pesquisadores e na nossa compreensão em relação ao conjunto dos trabalhos a que conseguimos ter acesso, resolvemos distribuí-los em três linhas: na primeira destacamos os trabalhos que estudam a integração entre o ensino médio e a educação profissional no âmbito das concepções teóricas e sua abordagem nos dispositivos legais (leis, decretos, documentos orientadores oficiais, entre outros); o segundo grupo de pesquisas investiga a operacionalização dos processos de implantação dos cursos na forma integrada, a partir de concepções teóricas e dispositivos legais; e a terceira vertente trata da forma como a operacionalização da integração é

percebida pelos estudantes dos cursos integrados e busca compreender também as perspectivas dos alunos em relação ao futuro profissional.

No âmbito desta pesquisa, contudo, discutiremos apenas os trabalhos que enquadramos na terceira vertente, tendo em vista que eles podem dar maiores contribuições para que possamos buscar respostas para o nossa questão de pesquisa, que procura saber como os estudantes avaliam a formação a que têm acesso nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional, e quais os projetos profissionais e de vida dos mesmos, assim como as contribuições das suas instituições escolares para a realização desses projetos.

Com base no exposto, decidimos analisar três estudos que se debruçaram sobre as opiniões dos estudantes em relação à formação nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional, e também em relação aos projetos profissionais dos mesmos. Os trabalhos escolhidos foram realizados por Feital (2011), Anjos (2013) e Pagno (2014), autores que elencaram entre os motivos da escolha por analisar as perspectivas dos alunos as seguintes: eles seriam os beneficiários diretos da política de implantação do ensino médio integrado, o que torna essencial conhecer suas percepções e ter acesso ao relato de suas experiências vividas nos seus cursos; existência de uma lacuna nos estudos sobre as escolhas profissionais dos concluintes do ensino médio integrado, no que se refere às suas escolhas entre o prolongamento dos estudos em nível superior e/ou ingresso no mundo do trabalho; e em alguns casos a investigação sobre os anseios e expectativas dos alunos em relação ao curso ao mesmo tempo em que se busca perceber a existência ou não de um projeto no âmbito profissional.

A pesquisa desenvolvida por Feital (2011) trata das perspectivas de futuro profissional dos alunos concluintes dos cursos de ensino médio integrado à educação profissional, levando em consideração as possibilidade de ingresso no mercado de trabalho ou prolongamento da formação escolar. Analisa os cursos do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) no Campus Juiz de Fora, buscando compreender a influência do currículo e das atividades pedagógicas nas decisões tomadas pelos alunos ao final dessa etapa da escolarização: se o ingresso no mercado de trabalho ou o prolongamento da formação escolar.

No estudo foi analisada também a maneira como os alunos do IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora gerenciavam a escolha entre o ingresso no mundo do trabalho ou a universidade, a partir das possibilidades oferecidas pela formação escolar daquela instituição. Ou seja, como o currículo e as atividades docentes influenciavam nas decisões dos estudantes.

O trabalho de pesquisa foi feito com alunos das terceiras séries (concluintes) dos cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio: Eletrotécnica, Eletromecânica, Mecânica,

Edificações, Informática e Metalurgia. O pesquisador fez uso de estudo documental, levantamento de dados sobre o processo de implantação dos cursos e um questionário, respondido por 60 estudantes.

As questões que nortearam o estudo foram as seguintes: como as atividades pedagógicas praticadas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, do IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora, influenciavam e eram influenciadas pelos projetos pessoais de seus alunos, na definição pelo ingresso no ensino superior ou ingresso no mundo do trabalho? O autor destacou que pretendia fazer uma discussão sobre o currículo praticado e o nível de empenho dos alunos e de exigências dos professores na consecução desses objetivos; e a outra questão era sobre o papel dos professores, se eles deveriam ou não incentivar os estudantes a prolongar os estudos no nível superior, tendo em vista que não seria isso o proposto no projeto pedagógico do curso?

Ao tentar responder às duas questões apresentadas, Feital (2011) procurou entender como se concretizava os projetos pedagógicos dos cursos de ensino médio integrado à educação profissional desenvolvidos no IF Sudeste MG a partir da visão dos alunos em relação à preparação para ingresso no mundo do trabalho ou no ensino superior, e com isso poder avaliar a “adequada” correlação entre o projeto político pedagógico da instituição e os anseios de suas comunidades discente e docente.

Sobre o ingresso no ensino superior, a pesquisa apurou que todos os estudantes pretendiam alcançar essa etapa da formação. No entanto, disseram que acreditavam na possibilidade de ter uma boa carreira profissional sem ter necessariamente uma graduação. Ou seja, eles vislumbravam outros caminhos que poderiam não passar pela formação superior, e nessa situação o ensino técnico poderia ser “um trunfo de reserva” enquanto os estudantes se arriscar “sem receio, em uma empreitada maior, com altas chances de vitória e sem riscos de perdas” (FEITAL, 2011, p. 61).

Na análise dos dados, Feital (2011, p. 67) avalia que o interesse dos estudantes por uma preparação para ingressar no ensino superior, levou os alunos a “exigirem” dos professores um novo direcionamento curricular, não condizente com o instituído (na proposta dos cursos), e sim com o desejo dos próprios discentes. Isso representaria, na perspectiva do autor, um “desvio de finalidade” dos Institutos Federais. Nessa linha de argumentação, o autor se expressa da seguinte forma:

Devido ao êxito demonstrado pelos alunos do Instituto Federal nos exames vestibulares, esta prática de desvio da finalidade do currículo apresenta como

problema principal sua capacidade de atração de bons alunos, desde o início interessados apenas no ensino superior. Este processo mesmo podendo ser considerado legítimo, não é condizente com a finalidade do instituto. Implica mais e mais bons alunos, interessados apenas em um bom ensino médio, sendo atraídos a cada ano, até se apropriarem da maioria ou da totalidade das vagas. Este fato impede que outros interessados (em princípio) na formação profissional, utilizem-se desse recurso disponibilizado pelo governo federal como alternativa ao ensino superior e de acesso ao mundo do trabalho (FEITAL, 2011, p. 67).

Os alunos que buscam os cursos de ensino médio integrado à educação profissional dos Institutos Federais, segundo Feital (2011, p. 70-71), seriam de classes mais favorecidas, com pretensões de ir além do ensino médio. Diante disso ele lança algumas dúvidas ao final do seu trabalho: se seria ético o que ele chama de “mudança” da função dos cursos de ensino médio integrado à educação profissional, afastando-o da formação profissional para alcançar bons resultados no acesso ao ensino superior? Como ficaria a função social dos Institutos Federais, considerando, segundo ele, que grande parte do esforço de formação de técnicos de nível médio teria sido, de alguma forma, “perdido”? E se aqueles que buscam uma formação profissional para ingressar de imediato no mercado de trabalho não estariam sendo “privados” dessa oportunidade, ao se fortalecer mais o ensino médio com vistas à preparação para o ingresso no ensino superior?

O sucesso dos egressos do IF Sudeste MG – Campus de Juiz de Fora nas seleções para os cursos superiores atrairia, segundo Feital (2011), bons alunos da cidade e região. Situação que o autor considera como um não condizente com a finalidade do Instituto, já que a maioria estaria interessada apenas no ensino superior, se apropriando da maioria das vagas. Com isso impediriam o ingresso de outros interessados na formação profissional, que poderiam utilizar esse recurso disponibilizado pelo governo federal como alternativa de acesso ao ensino superior e de acesso ao mundo do trabalho.

Na análise que o autor faz do método de ingresso, ele considera que essa apropriação das vagas pelos mais bem preparados e menos interessados na formação profissionalizante não estaria de acordo com o projeto político pedagógico institucional. E que se a seleção privilegiasse alunos com formação mais deficiente e com menos recursos financeiros e educativos, talvez pudesse tirar mais proveito da formação profissional. Entretanto, isso traria efeitos como: necessidade do aumento de empenho e horas de aula dos professores para melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos; aumento de repetências e redução dos pontos no ENEM; redução do número de aprovados nos vestibulares e a consequente perda de

importância do IF Sudeste MG no “ranking” escolar, o que geraria queda na atratividade; e o mais grave, que seria a diminuição dos recursos financeiros do Campus.

Em outro estudo, Anjos (2013) analisou as concepções dos estudantes do ensino médio integrado à educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais (IFNMG) – Campus Salinas em relação à integração, e suas expectativas acadêmicas e laborais. Entre os objetivos do estudo estavam: analisar os motivos que levaram os estudantes a optarem pelo curso de ensino médio integrado naquele Campus, e compreender quais as expectativas dos alunos em relação à inserção dos mesmos no mundo do trabalho e/ou continuidade dos estudos.

A pesquisa realizada teve como sujeitos os estudantes dos cursos técnicos em Agropecuária, Agroindústria e Informática, na forma integrada ao ensino médio. A autora realizou um grupo focal e aplicou questionários com os estudantes dos três cursos analisados. Os instrumentos foram estruturados em quatro partes, tendo como base os objetivos do estudo: perfil dos estudantes do ensino médio integrado no Campus; motivos da escolha pelo curso integrado; as experiências dos estudantes com o ensino médio integrado; e as perspectivas dos alunos para o período posterior à conclusão dos seus cursos.

No parte do perfil, no tocante ao gênero, os resultados mostraram que 43,3% dos estudantes eram do gênero feminino, enquanto 56,7% eram do gênero masculino; quanto à escolaridade dos pais e mães dos alunos, os dados mostraram que a maioria dos pais cursaram apenas o ensino fundamental, e que as mães, em sua maioria, possuem o ensino médio completo. Assim como, apontaram que somente 6,6% dos pais haviam concluído o ensino superior, enquanto entre as mães esse percentual chegou a 12,4% do total (ANJOS, 2013, p. 104).

Em relação à escolarização anterior dos estudantes, os dados mostraram que 88,4% deles estudou o ensino fundamental somente em escola pública; 6,1% estudou parte em escola pública e parte em escola particular; e que apenas 5,5% dos alunos cursou o ensino fundamental completo em escola particular (ANJOS, 2013, p. 106).

Os dados em relação aos motivos que levaram os estudantes a optarem pelo ensino médio integrado mostraram que para 55,6% dos estudantes o que os levou o curso foi a busca por uma preparação para o prosseguimento nos estudos e cursar uma faculdade; e para 34,9%, o motivo da escolha foi a vontade de ingressar no mercado de trabalho logo após o ensino médio.

Mas, de acordo com Anjos (2013, p. 63), mesmo os estudantes que se posicionaram afirmando que o principal motivo da opção pelo ensino médio integrado foi a formação geral,

que os preparasse para prosseguir nos estudos e cursar o ensino superior, também consideraram a formação técnica como uma diferencial importante para a escolha, pois ela abriria possibilidades para trabalhar na área em um futuro próximo. Assim, a parte técnica adquiriu importância para eles ao longo do curso.

Outro fator considerado importante para os estudantes enquanto motivação para sua escolha pelo curso integrado do IFNMG – Campus Salinas foi o fato do mesmo ser uma instituição federal de ensino. Para 81,8% dos estudantes isso influenciou muito. Além disso, a imagem de instituição educativa com um corpo docente qualificado também contribui para escolha por parte de 72,8% dos alunos. A atuação dos professores foi um dos elementos mais marcantes nos depoimentos dos estudantes quando solicitados a indicar os pontos positivos dos seus cursos, segundo Anjos (2013, p. 73). Os estudantes consideraram que os professores eram mais capacitados do que eles esperavam, que eram bastante interessados em “passar conhecimento” para os alunos, se empenhavam em formar profissionais capacitados, e se mostravam mais preocupados com o aprendizado dos alunos do que com as notas. De acordo com a autora, seria:

Interessante observar o grau de satisfação dos estudantes com a atuação de seus professores nas aulas e, além disso, o reconhecimento por parte desses discentes de que a busca por formação destes profissionais trazem melhorias efetivas no processo ensino aprendizagem (ANJOS, 2013, p. 77-78).

Em relação ao papel da família e dos pares na escolha do curso ficou perceptível a influência dos pais e principalmente de outros membros familiares que já tinham sido alunos do Instituto, como irmãos e primos. Aliado a isso, a confiabilidade depositada na instituição é outro fator motivador da escolha dos estudantes.

Quanto à avaliação da instituição e do curso, o IFNMG – Campus Salinas foi avaliado como ótimo por 36,6% dos alunos e como bom por 52,6% deles. Em relação à infraestrutura oferecida, 73,6% dos alunos a consideraram como ótima ou boa. Nas falas dos estudantes foi possível perceber avaliações qualificativas em relação à instituição nas respostas dadas. Expressões como qualidade do ensino, um dos melhores da região, ensino mais avançado, uma escola federal, beneficiamento num futuro próximo, escola renomada, ensino mais aprofundado, ensino muito e bom e valorizados, foram utilizadas de forma recorrente.

Entre os pontos positivos do curso foram citados: boa estrutura física e de equipamentos, quando comparada com as escolas públicas municipais e estaduais, de onde vieram muitos dos estudantes; satisfação em relação aos professores e reconhecimento de que

a busca por formação destes profissionais traz melhorias efetivas no processo de ensino-aprendizagem; reconhecimento da importância de mais domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos dentro do Instituto (equipamentos, laboratórios, Datashow), se comparado aos demais espaços de convivência ou mesmo de outras escolas pelas quais passaram. Os estudantes reconhecem o impacto social causado pelo Instituto na região onde vivem.

Entre as dificuldades apontadas pelos estudantes estavam: adaptação, saudade da família, acervo da biblioteca insuficiente, cansaço por estudar o dia todo e precisar fazer tarefas à noite, reposição de aulas em sábados letivos (por causa da greve), alto grau de complexidade das disciplinas técnicas, aulas desmotivadoras, entre outras.

No que se refere ao atendimento de expectativas no curso e na instituição, os alunos enfatizaram as surpresas positivas que tiveram ao iniciar a vida escolar no IFNMG – Campus Salinas. Alguns se surpreenderam com o aprofundamento da parte técnica dos cursos, outros com a quantidade de aulas práticas, e outros com índice de aprovação em vestibulares.

E quais seriam as perspectivas dos estudantes para o período posterior à conclusão do ensino médio integrado à educação profissional? Os dados coletados por Anjos (2013, p. 117) indicam que para 63,4% deles, o maior objetivo era trabalhar e ingressar em uma faculdade ao mesmo tempo. A vontade de fazer faculdade, somente, foi escolhida por 29,8%. Enquanto para 2,5 % o objetivo era trabalhar sem continuar os estudos, e 3,6% queriam trabalhar e fazer outro curso técnico.

Quando perguntados se teriam interesse em estudar no IFNMG – Campus Salinas se fosse oferecido apenas o ensino técnico independente do médio, a maior parte dos estudantes respondeu que não. Mas em caso contrário, se a oferta fosse apenas do ensino médio, a maioria disse que teria interesse. Apesar da formação profissionalizante não ter sido o atrativo para a maioria dos estudantes, a análise da autora é no sentido de que eles acreditam que fazer o curso técnico na forma integrada é um diferencial na formação. Vários deles entraram no curso sem cogitar a possibilidade de trabalhar na área técnica escolhida, mas acabaram, no decorrer do processo, admitindo uma possibilidade concreta de trabalhar como técnicos enquanto buscam a formação em nível superior. A autora interpreta essa situação como um indício de que o Instituto estaria realmente cumprindo o seu papel.

Quanto à possibilidade de continuar atuando na área do curso integrado, 51,5% dos estudantes manifestaram o interesse em trabalhar na área do curso técnico que estavam fazendo; outros 48,5 %, por sua vez, não pretendiam trabalhar na área do curso que estavam fazendo (ANJOS, 2013, p. 118). Já em relação à possibilidade de fazer uma faculdade na área

do curso técnico que faziam, 62,8% dos estudantes não demonstraram interesse; enquanto 37,2% indicaram que pretendiam fazer o ensino superior na mesma área do curso técnico.

A pesquisa desenvolvida por Pagno (2014) teve como um dos seus objetivos conhecer as expectativas dos estudantes do ensino médio integrado à educação profissional do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Videira em relação ao futuro profissional deles.

No total, 174 estudantes dos cursos de Agropecuária, Eletroeletrônica e Informática participaram da pesquisa, que utilizou como instrumentos o questionário e o grupo focal. Com o primeiro deles a autora fez um levantamento de dados para caracterizar os estudantes, e com o segundo instrumento ela buscou captar as percepções dos estudantes em relação ao curso e suas expectativas de futuro profissional.

No que se refere à idade, 29,7% dos estudantes estavam com 15 anos; 51% dos participantes estavam com 16 anos; 19,7% deles com 17 anos; e 1,4% dos alunos estavam com 18 anos.

Em relação à escolarização no ensino fundamental, 3,4% dos estudantes responderam que haviam cursado a etapa anterior ao ensino médio em escolas particulares; 4,1% disseram ter frequentado parte do ensino fundamental em escola pública e parte em escola particular; e 92,5% dos estudantes se manifestaram dizendo que tinham estudado todo o ensino fundamental em escola pública.

Quanto à escolaridade dos pais dos estudantes, a maioria deles (46,3%) concluiu o ensino médio; 18,4% concluíram o ensino superior; e 25,1% deles haviam feito o ensino fundamental. Já entre as mães dos estudantes, o percentual que representava as que haviam concluído o ensino médio era de 35,4%; outras 34,7% delas concluíram o ensino superior.

Na maioria dos casos, foram os próprios estudantes que escolheram fazer o curso de ensino médio integrado. A maioria deles resolveu estudar no Instituto por conta da qualidade que creditam ao ensino médio (núcleo comum), e esperam que esse curso possa prepará-los para o ingresso em uma universidade em condições de disputar uma vaga em processo seletivo concorrido.

A maioria dos estudantes afirma que o curso está fazendo diferença em suas vidas, tanto no que se refere à aprendizagem quanto ao desenvolvimento de práticas, habilidades e técnicas de estudo. Reconhecem que o ensino médio integrado no Instituto lhes proporcionou oportunidades como participação em congressos, olimpíadas, feiras, mostras, seminários integrados e projetos de iniciação científica e bolsas de estudos, que não estão acessíveis para maioria dos estudantes da escola pública de ensino médio regular. Ressaltam, entretanto, que faltam aulas práticas.

Em relação à atuação profissional, a maioria dos estudantes não quer trabalhar na área do curso e quase 100% pretende continuar os estudos em nível superior. Mas, de acordo com Pagno (2014, p. 143), os estudantes consideram a realização do curso e a formação adquirida como um referencial para buscar o primeiro emprego e conquistar um espaço no mundo do trabalho.

Pagno (2014, p. 143-144) defende, ainda, que os estudantes reconheceram as oportunidades que encontraram no IFC – Campus Videira e afirmaram não encontrariam essas possibilidades em outras instituições públicas de ensino. A estrutura física, o corpo docente mais qualificado e uma equipe de apoio pedagógico seriam alguns dos diferenciais do Instituto em relação à maioria das escolas públicas que oferecem o ensino médio. Por conta disso o futuro profissional se apresentaria para os estudantes, segundo a autora, com várias perspectivas.

Os dados obtidos pelos autores das três pesquisas indicaram que os campi de Institutos Federais analisados eram vistos pelos estudantes como referências de uma educação de qualidade nas regiões onde estavam inseridos. Um dos motivos pelos quais os alunos fizeram essa avaliação foi a qualificação dos professores. Esses profissionais aparecem com destaque, assim como ocorreu quando apresentamos dados de pesquisas com alunos de escolas estaduais de ensino médio, na segunda seção deste capítulo.

A diferença, no caso dos Institutos Federais, e que além da menção aos professores, outros elementos são apontados como fatores de uma educação de qualidade. A estrutura física, os equipamentos, a existência de uma equipe de apoio pedagógico, e a possibilidade de participar ou de desenvolver atividades diversas (como congressos, olimpíadas, feiras, iniciação científica, bolsas de estudo) estão entre eles.

Quanto aos projetos profissionais e projetos de vida dos estudantes, as três pesquisas mostraram que praticamente todos eles pretendiam ingressar no ensino superior, embora considerassem que a formação técnica seria um diferencial nos seus currículos.

A manifestação dessa preferência, por parte dos estudantes, foi interpretada por Feital (2011), autor de um dos estudos analisados, como um sinal de “desvio de finalidade” dos Institutos Federais, já que a maioria dos estudantes estaria preocupada apenas com a preparação para conseguir uma vaga na universidade, enquanto outros jovens interessados em uma formação com foco na formação técnica, para o ingresso imediato no mercado de trabalho, ficariam privados dessa oportunidade. Segundo ele, um dos motivos para essa “distorção” seria o processo seletivo, onde os aprovados seriam jovens com melhores condições financeiras e melhor formação no ensino fundamental.

Mas, em que medida o desejo de ingressar no ensino superior representaria o não cumprimento dos objetivos estabelecidos para os Institutos Federais? As conclusões de Feital (2011) parecem seguir a linha de argumentação de autores como Cláudio Moura Castro e Eunice Durham. Castro (2008, p. 121) comenta em relação às escolas técnicas federais (que posteriormente viriam a se tornar os Institutos Federais de Educação), que por elas serem escolas públicas, gratuitas e de qualidade, “foram cooptadas pelas elites brasileiras que nelas viam uma forma eficaz e barata de preparar-se para vestibulares mais competitivos”. Os alunos aprovados nas seleções para ingressar nessas escolas, segundo o autor, viriam de classes sociais que não tinham interesse algum na formação profissional oferecida, e com isso era negado o acesso aos jovens mais pobres, que supostamente se interessariam pelas profissões técnicas. As ideias de Durham (2010) são semelhantes às ideias do autor que acabamos de mencionar.

Discordamos, assim, do posicionamento de Feital (2011) e dos dois citados no parágrafo anterior, pois entendemos que a opção pelo ingresso na universidade não significa que os Institutos Federais estejam descumprindo a sua função social. O fato de oferecer uma educação pública de qualidade, inclusive em regiões que, até então, não possuíam escolas capazes de proporcionar aos jovens maiores possibilidades de realização dos seus projetos profissionais e projetos de vida, no nosso ponto de vista, já indicam que essas instituições têm cumprido, pelos menos parcialmente, o seu papel na oferta de oportunidades educacionais para muitos brasileiros.

Dando continuidade à pesquisa, no capítulo seguinte serão apresentadas algumas reflexões sobre a formação na sociedade contemporânea, com atenção especial às instituições escolares, tendo como base a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Além de problematizar sobre a formação, o texto também explorará aspectos do conceito de projetos de vida.

4 Capítulo 2 – Formação, projetos profissionais e projetos de vida: reflexões à luz da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt

Neste segundo capítulo buscamos apresentar algumas reflexões sobre a formação na sociedade capitalista contemporânea, sobretudo no que diz respeito à escola enquanto agência formadora. Outro objetivo é apresentar os conceitos de projeto de vida com os quais dialogaremos no decorrer do trabalho, e também apresentar os resultados de alguns trabalhos que investigaram sobre a existência desses projetos entre os jovens estudantes do ensino médio.

Com isso, buscamos encontrar subsídios para responder parte do problema da nossa pesquisa, que consiste em investigar sobre os projetos profissionais e projetos de vida dos estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato, e sobre as contribuições que a formação no curso pode dar para a concretização desses projetos, tendo como referência a opinião dos alunos.

A hipótese que nos guia, em busca da abordagem conceitual, é de que a formação na sociedade capitalista, em especial nas instituições escolares, visa a uma adaptação das pessoas a essa sociedade. Como a maioria dessas pessoas sobrevive com recursos adquiridos com seu trabalho, a formação escolar acaba sendo vista por muitos como uma preparação dos mais jovens para o mercado de trabalho. Nesse contexto, os próprios jovens, imersos nas cobranças por conformação a essa sociedade, colocam os projetos profissionais em uma posição central nos seus projetos de vida.

O capítulo terá como referência principal os autores da Escola de Frankfurt, sobretudo Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse. Além deles, nos valeremos das discussões de autores brasileiros que dão continuidade às reflexões dos pensadores frankfurtianos em seus estudos, entre os quais estão: Rosemary Roggero, Wolfgang Leo Maar e Newton Ramos-de-Oliveira. E para pensar outras questões relacionadas com o mundo contemporâneo, os jovens, a sociedade e a escola (em âmbito global e no contexto brasileiro), recorremos a autores como Zygmunt Bauman, François Dubet e Danilo Martuccelli, Mariano Fernández Enguita, Carmen Leccardi, Juarez Dayrell e Paulo Carrano, Vivian Weller, Ana Paula Corti e Maria Carla Corrochano. Sobre educação e projetos de vida, tomamos como base os trabalhos de Maria de Fátima Catão e Nílson Machado.

Na primeira seção do capítulo, discutiremos sobre a sociedade contemporânea e a integração das pessoas pela formação; logo a seguir, o foco será voltado para a relação entre a escola e a sociedade; a terceira seção, por sua vez, trata de outra relação, agora entre formação

escolar e trabalho; e, na última seção, apresentaremos algumas reflexões sobre a escola e suas contribuições para os projetos profissionais e projetos de vida dos jovens estudantes.

4.1 Sociedade e integração pela formação

Nesta primeira seção, buscaremos trazer para o capítulo algumas reflexões sobre a formação, tendo em vista que o nosso trabalho se propõe a investigar, entre outras coisas, sobre a avaliação que os estudantes do ensino médio integrado à educação profissional fazem em relação à formação obtida no seu curso.

Entendemos também que formação pode ter vários objetivos e que isso está relacionado com o tipo de sociedade onde ela se desenvolve. Adorno (1995a, p. 144) vai dizer que “a importância da educação em relação à realidade muda historicamente”. Por conta disso, a nossa proposta é expor algumas ideias que contemplam preocupações e reflexões características da sociedade capitalista, tendo em vista que esse é o tipo de sociedade no qual estamos inseridos, e que impõe um processo de adaptação, pelo menos em algum grau, para os indivíduos que a integram.

Primeiramente, cabe pensar sobre o próprio sentido da sociedade, pelo menos no que diz respeito à forma como ela é percebida na contemporaneidade. Ao tratar do conceito de sociedade, Horkheimer e Adorno (1973, p. 26) expõem que é antiga a ideia de um contexto funcional, geral e completo, como forma de auto-reprodução de uma totalidade. Porém, segundo os autores, esse conceito só teria atingido o seu pleno desenvolvimento na fase de socialização total da humanidade, sendo formulado durante a ascensão da burguesia moderna. Eles advertem, contudo, que não é tarefa fácil explicar o que viria a ser a sociedade, mas apresentam o entendimento de que ela seria

(...) uma espécie de contextura formada entre todos os homens e na qual uns dependem dos outros, sem exceção; na qual o todo só pode subsistir em virtude da unidade das funções assumidas pelos co-participantes, a cada um dos quais se atribui, em princípio, uma tarefa funcional; e onde todos os indivíduos, por seu turno, estão condicionados, em grande parte, pela sua participação no contexto geral (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 25).

O capitalismo se modificou desde o período de ascensão da burguesia. Com isso, a sociedade burguesa também passou por grandes transições, adquirindo uma feição bem peculiar na fase do capitalismo industrial, à qual nos dedicaremos a partir desse momento.

Na fase do capitalismo industrial, a sociedade passa a ser marcada, segundo Adorno (2008, p. 102-104) pela existência de um nexo funcional, que não deixa ninguém de fora. Nela, todos os integrantes se encontrariam enredados, e esse nexo assumiria, em relação aos seus integrantes, certo tipo de independência. Um traço essencial dessa sociedade, segundo o autor, é que ela trata os indivíduos como “relativamente iguais, dotados com a mesma razão, como se fossem átomos desprovidos de qualidades” e definidos apenas por meio de sua autoconservação.

Ainda segundo Adorno (2008, p. 124), nessa sociedade se observaria a tendência da progressiva integração dos homens, acompanhada por uma adaptação cada vez mais completa dos mesmos ao sistema. Ela estaria “formando os homens conforme a lógica da adaptação e convertendo-os propriamente em cópias microscópicas do todo”.

Marcuse (1973, p. 14), por sua vez, vai discutir sobre essa progressiva integração do homem, com mais detalhes. Segundo o autor, na sociedade industrial desenvolvida, o alcance da dominação da sociedade sobre o indivíduo é muito maior do que nas anteriores. Ela se distingue, de acordo com ele, por conquistar as forças sociais mais pela tecnologia do que pelo terror.

A tecnologia, na sociedade industrial desenvolvida, serviria para instituir formas mais eficazes de controle social e coesão social, segundo Marcuse (1973, p. 18). Nessa sociedade, “o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário”, pois não determina apenas atitudes e habilidades socialmente necessárias, mas também necessidades e aspirações individuais.

A organização tecnológica da produção impõe um enfraquecimento da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, firma sua supremacia sobre a gerência e a direção. Dessa maneira, segundo Marcuse (1973, p. 49), “a dominação se transfigura em administração”. Nas palavras do autor:

O sistema tende, assim, tanto para a administração total como para a dependência total da administração pelo domínio da gerência pública e privada, reforçando a harmonia preestabelecida entre os interesses do grande público e das corporações privadas e dos seus fregueses e servidores (MARCUSE, 1973, p. 51).

Um dos aspectos mais perturbadores da civilização industrial desenvolvida é, segundo Marcuse (1973, p. 29-30), o caráter racional de sua irracionalidade. O mecanismo que ata o indivíduo à essa sociedade e o controle social estão ancorados nas novas necessidades que ela produziu, sendo prevalecentes as formas tecnológicas de controle, que parecem ser “a própria

personificação da Razão para o bem de todos os grupos e interesses sociais”, de tal forma que “toda contradição parece irracional e toda ação contrária parece impossível”.

A razão, com o impacto do progresso, é transformada em submissão aos fatos da vida e à capacidade dinâmica de produzir mais e maiores fatos do mesmo tipo de vida. A eficiência do sistema embota o reconhecimento individual. E assim, os indivíduos se encontram nas coisas que moldam a vida deles, aceitando “a lei da sociedade” (MARCUSE, 1973, p. 31).

A manipulação das necessidades, por sua vez, torna a cultura industrial avançada mais ideológica do que as culturas anteriores, pois a ideologia está no próprio processo de produção. O aparato produtivo, e as mercadorias e serviços que ele produz, impõem o sistema social como um todo. Surge assim um padrão de pensamento e comportamento unidimensionais (MARCUSE, 1973, p. 31-32).

É o aparelho econômico e sua ideologia que estabelecem os valores e decidem sobre o comportamento dos homens (ADORNO e HORKHEIMER, 1985a, p. 35). Por isso, vejamos as palavras dos autores:

É da imaturidade dos dominados que se nutre a hipermaturidade da sociedade. Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz (...) A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir de imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985a, p. 41).

O ofuscamento e o empobrecimento das vivências dos indivíduos, expostos na citação anterior, são parte do processo de adaptação do indivíduo à sociedade capitalista. E as reflexões em relação à sociedade burguesa, expostas até aqui, notadamente a partir da fase do capitalismo industrial, revelam uma sociedade que se impõe em relação aos indivíduos por meio dos seus mecanismos de enredamento e integração progressiva.

Essa sociedade utiliza a tecnologia para promover o controle e a coesão social. Administra a vida das pessoas por meio da sua organização, decide sobre o comportamento dos homens e se empenha em formar um padrão de pensamento com uma única dimensão, a da submissão ao sistema e às necessidades artificiais criadas por esse sistema.

Para a realização dessa integração progressiva, a sociedade capitalista criou inúmeras agências da produção em massa da cultura para “inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985a, p. 41).

Dentro dessa perspectiva, a cultura contemporânea confere, segundo Adorno e Horkheimer (1985b, p. 99-100), um ar de semelhança a tudo. E, para isso, os meios de comunicação social tornaram-se essenciais. Cinema, rádio e revistas constituem um sistema. Com eles, e por meio deles, emerge a indústria cultural na sociedade capitalista.

Indústria cultural que se transformou no “profeta irrefutável” da ordem existente, reproduzindo o fenômeno da alienação “cuja opacidade bloqueia o discernimento e erige em ideal o fenômeno onipresente” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985b, p. 122).

Por meio dos canais que constituem a indústria cultural, são fornecidos bens neutralizados e petrificados de formação cultural para as massas, que ajudam, segundo Adorno (2010, p. 16), a manter os indivíduos “no seu devido lugar”. E isso é conseguido ao se ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, aos que foram excluídos do privilégio da cultura. A estrutura social e sua dinâmica impedem que as pessoas desfrutem dos bens culturais ao negar a elas o processo real da formação.

Processo para o qual a referência é o conceito de formação cultural (“Bildung”). Por essa perspectiva, segundo Maar (1994, p. 66), a formação do “sujeito” se articula com a formação do “mundo objetivo”. De acordo com o autor:

Por esta “formação” o ser humano em sua particularidade se realiza como “espírito do mundo”, isto é, adquire “universalidade” enquanto agente “cultural”; por outra via, o geral adquire concretude, torna-se efetivamente real, deixando de ser postulação abstrata, mero ideal, naturalizando-se (MAAR, 1994, p. 66).

O mesmo Maar (1994, p. 66) diz que, pelo lado subjetivo da concepção de “Bildung”, “a educação crítica do indivíduo constituiria a base da formação emancipativa e emancipadora”. No entanto, na sociedade capitalista da industrialização avançada, “esta educação crítica se encontraria travada, desenvolvendo-se só o lado da adaptação e não o lado da resistência e da contradição”.

Na sociedade capitalista, a formação cultural é convertida em uma pseudoformação⁵ socializada, contando com o poder da indústria cultural. Essa pseudoformação seria o símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prendendo-se a elementos culturais aprovados. Dessa forma, apesar de toda a informação que se difunde, e mesmo com a ajuda dela, a pseudoformação passou a ser a forma dominante de consciência nessa sociedade (ADORNO, 2010, p. 9).

A formação, ao se esquecer das coisas humanas, quando “descansa e em si e se absolutiza”, acaba por converter-se em uma pseudoformação. Assim, segundo Adorno (2010, p. 10-11), “nos casos em que a formação foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros”.

Com base no que foi apresentado, somos levados a refletir sobre a formação oferecida no curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato. Seria uma formação de caráter meramente adaptativo à sociedade capitalista contemporânea, ou traria também, em algum grau, elementos de uma formação crítica, voltada para a emancipação dos seus estudantes? Qual seria a opinião daqueles estudantes em relação à formação no curso? E o que buscariam nela?

Esses questionamentos remetem ao pensamento de Theodor Adorno em relação ao objetivo da educação, o “para onde a educação deve conduzir?”, nas palavras do próprio autor. Ele expõe a perspectiva de que “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”. Mas, por outro lado, também seria questionável se produzisse apenas pessoas bem ajustadas, pois fazendo apenas isso contribuiria para que a situação existente se impusesse naquilo que tem de pior (ADORNO, 1995a, p. 143-144).

A inclusão da preparação para “se orientar no mundo” como um dos objetivos da educação, por parte de Adorno, estaria relacionada, do nosso ponto de vista, com a necessidade de sobrevivência dos indivíduos na própria sociedade capitalista. Não se trataria de uma defesa da adaptação completa ao mundo administrado, mas de uma busca por uma adequação ao todo sem a perda da capacidade de reflexão crítica e da luta por emancipação

⁵ A palavra utilizada originalmente por Adorno é “Halbbildung”. Alguns autores a traduzem como “semiformação”, mas neste trabalho utilizaremos com mais frequência o termo “pseudoformação”, presente na tradução espanhola. Eventualmente poderemos utilizar o termo “pseudocultura” (também utilizado na tradução espanhola), tendo em vista que a palavra “Bildung” indica ao mesmo tempo formação cultural e cultura. Considerando que a “Bildung” consiste em uma formação crítica e emancipadora, aquela que se opõe a isso e reforça apenas o lado da adaptação pode ser definida como uma pseudoformação.

dos indivíduos. Seria uma relação de adaptação e de resistência, entre indivíduo e sociedade, sobre a qual refletem Horkheimer e Adorno (1973, p. 48) no trecho abaixo:

A definição do homem como pessoa implica que, no âmbito das condições sociais em que vive e antes de ter consciência de si, o homem deve sempre representar determinados papéis como semelhante de outros. Em consequência desses papéis e em relação com os seus semelhantes, ele é o que é: filho de uma mãe, aluno de um professor, membro de uma tribo, praticante de uma profissão. Assim, essas relações não são, para ele, algo extrínseco, mas relações em que se determina a seu próprio respeito, como filho, aluno ou o que for. Quem quisesse prescindir desse caráter funcional da pessoa, para procurar em cada um o seu significado único e absoluto, não conseguiria chegar ao indivíduo puro, em sua singularidade indefinível, mas apenas a um ponto de referência sumamente abstrato que, por seu turno, adquiriria significado em relação ao contexto social, entendido como princípio abstrato da unidade da sociedade (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 48).

Diante do exposto, qual seria lugar da escola nessa sociedade capitalista que visa uma integração cada vez maior das pessoas, e que para isso reforça uma pseudoformação, dificultando a existência de processos formativos que valorizem a crítica e a autonomia? Seria a escola apenas mais um mecanismo dessa sociedade para dominar os jovens e prepará-los para uma vida social heterônoma, ou ela poderia também esboçar algum tipo de resistência diante do que está estabelecido? Sobre essas questões, exporemos algumas ideias na seção seguinte.

4.2 Escola e sociedade: uma relação contraditória

O lugar da escola e da formação na sociedade é contraditório. Essa formação, ao mesmo tempo em que prepara os mais jovens para uma integração à sociedade, também pode vir a contribuir para que esses jovens desenvolvam reflexões críticas em relação à própria estrutura da sociedade.

Nesse sentido, a formação escolar acompanha o caminho da socialização como um todo, que, segundo Dubet e Martuccelli (1997, p. 241), designa um duplo movimento, “pelo qual uma sociedade se dota de atores capazes de assegurar sua integração”, e também de indivíduos enquanto “sujeitos suscetíveis de produzir uma ação autônoma”. É sobre isso que refletiremos a partir de agora.

Dubet e Martuccelli (1997, p. 258), ao refletirem sobre a socialização escolar, com um foco especial na sociologia francesa, apresentam algumas definições da escola, dentre as quais destacaremos duas nesse momento: a escola como instituição e a escola como aparelho.

A primeira delas considera a escola como uma instituição que forma indivíduos autônomos com valores fundados na coletividade e na razão. Dentro dessa perspectiva, segundo os autores, “não há contradição entre a autonomia do ator e a integração social”, e “quanto mais socializado é o indivíduo, mas ele é senhor de si mesmo” (DUBET e MARTUCELLI, 1997, p. 258). Eles consideram que essa concepção tem um caráter “encantado”, por depositar grande confiança na educação como modo de formação dos indivíduos e como chave da integração social (*Ibid.*, p. 259). Nessa visão:

Além da confiança na modernidade aí implicada, essa concepção da escola não supõe apenas que a educação seja adaptada aos “costumes”; ela clama por uma harmonia entre a estrutura social e a formação escolar (...) A cultura escolar é “neutra” e universal e, por esse viés, opera uma seleção dos melhores, cada um encontrando, a seu tempo, o lugar que lhe convém (DUBET e MARTUCELLI, 1997, p. 259).

Concordando com os autores, entendemos que concepção apresentada tem um caráter de “encantamento”. Essa definição da escola como instituição responsável por uma integração social de indivíduos autônomos não estaria, conforme as ideias apresentadas na seção anterior, entre os objetivos da sociedade capitalista, que busca promover um controle social sobre os indivíduos por meio dos seus mecanismos, desenvolvendo uma formação meramente adaptativa, ou seja, uma pseudoformação.

Na segunda definição, a escola é tratada como um aparelho. Ela afirmaria, segundo os autores, a influência do social, mas atribuiria ao sistema um poder em termos de dominação sistêmica, e não de integração social, como se observa na perspectiva tratada anteriormente. Dessa forma, se a ideia de instituição destacava uma continuidade e harmonia de personalidades e valores, a de aparelho “sugere que a influência das finalidades objetivas do sistema se impõe para além da consciência dos atores” (DUBET e MARTUCELLI, 1997, p. 260).

A cultura escolar, na perspectiva em que a escola é considerada um aparelho, não é vista como universal ou neutra. Essa cultura apareceria como um artifício de dominação de classe (DUBET e MARTUCELLI, 1997, p. 260). Na “escola-aparelho” seria produzida uma educação onde “os membros das classes populares aprendem a obedecer, os das classes dominantes aprendem a crer na legitimidade de seu poder”. E dessa forma, segundo os

autores, “uns e outros são aprisionados em uma socialização cujo sentido real lhes escapa”. A visão da escola enquanto aparelho emergiria como um “contra-modelo” da noção de instituição em um momento de massificação escolar. A escola, nessa perspectiva, não formaria indivíduos e nem sujeitos, e sim produziria “sujeição”.

Nessa segunda definição, da escola como aparelho de dominação da sociedade sobre os indivíduos, a integração à sociedade capitalista é vista como um artifício de dominação de classe que é imposto aos membros da sociedade. Por essa perspectiva, a função da escola passa longe da formação de pessoas autônomas. Seu objetivo principal seria acostumar os mais jovens às relações de submissão ao sistema.

Diante de perspectivas tão distintas em relação à função social da escola, e entendendo que as interpretações não podem ser tomadas como verdade absoluta, cabe considerar que o papel socializador da escola é contraditório. Integra à coletividade e ao mesmo tempo reforça as relações de dominação e submissão. Em alguns momentos pode contribuir para a autonomia, em outros não faz nada mais do que promover a alienação e o conformismo.

A escola é, segundo Ramos-de-Oliveira (1994, p. 123), um estágio preparatório para a maturidade e também um obstáculo, ou pelo menos um “fator retardador da experiência da maturidade e de uma imersão adequada na contemporaneidade”.

Para Ramos-de-Oliveira (1994, p. 137), apesar de a escola carregar o peso de diversas heranças, conscientes e inconscientes, e mesmo contribuindo para a reprodução de estruturas sociais injustas, ela ainda é uma agência poderosa de emancipação do homem. E afirma:

Como todas as instituições criadas pelo homem, a escola é ambígua, mas é ambígua porque, acima de tudo, é uma realidade dialética. Tem plasticidade. Pode ser transformada. Pode transformar também (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1994, p. 137).

Na visão de Adorno (1995b, p. 112), “a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social” para o desenvolvimento individual dos homens. Nela, a criança retirada de sua comunidade primária (de relações imediatas e protetoras) experimenta pela primeira vez essa alienação, de um “modo chocante e ríspido”. Essa primeira experiência na escola condiz, segundo ele, com aquilo que se instaura na sociedade administrada como um todo, e os jovens acabarão vivendo outras situações semelhantes nas relações que estabelecerão ao longo da vida.

Adorno (1995b, p. 116) também considera que o lugar da escola na sociedade é contraditório. Ao mesmo tempo em que ela pode reproduzir muitos pensamentos e

comportamentos elaborados e difundidos a partir do seu exterior, pode também promover uma formação que se contraponha a isso. Em função disso, segundo o autor, a transformação social decisiva reside na relação entre a sociedade e a escola.

A concepção de uma educação para a produção de uma consciência verdadeira é defendida por Adorno (1995a, p. 141-142) como algo da maior importância política. Isso porque, segundo o autor, a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens, fazendo com que o processo de adaptação seja realizado de um modo automático. Dessa forma, a educação “teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação” (ADORNO, 1995a, p. 144).

E o papel da escola, embora ela seja parte de uma organização social heterônoma e inclusive considerada como uma das primeiras experiências de alienação da vida das crianças, como já foi dito, é muito importante para a promoção de uma educação emancipadora. Por isso, na perspectiva de Adorno (1995c, p. 182-183), a única concretização efetiva da emancipação consistiria em que as poucas pessoas interessadas nessa direção orientassem toda a sua energia para que a educação fosse voltada para a contradição e para a resistência.

Adorno (1995b, p. 116-117) argumenta ainda que “enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto”. Mas, sendo a barbárie a “terrível sombra sobre a nossa existência”, a “desbarbarização” das pessoas individualmente continua a ser muito importante. E esse “deve ser o objetivo da escola, por mais restrito que sejam seu alcance e suas possibilidades”. A barbárie seria o extremismo, incluindo preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura. Assim, segundo o autor,

(...) é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo (ADORNO, 1995b, p. 117).

Considerando, como foi dito antes, que a realidade se tornou tão poderosa ao ponto de fazer com que o processo de adaptação exerça grande força em relação às pessoas, cabe refletir sobre as chances que a escola teria de ser um lugar de resistência. Tomamos como base, para tal reflexão, o questionamento feito por Roggero (2010a, p. 24): o que restaria de possibilidades para que a escola conseguisse se desvincilar, pelo menos em algum grau, de toda essa pressão por adaptação?

Pensando sobre essa questão, Roggero (2010a) considera que o sistema educacional se vê cobrado no sentido de estar “atualizado”, e diante disso acaba ameaçado de ser

descaracterizado como um lugar de possível resistência. E que a crítica tem indicado que a escola, em todos os níveis, tem servido mais aos interesses da dominação do que à possibilidade de sua superação. Contudo, ainda segundo a autora, se tantas demandas e expectativas são criadas em torno da escola, supõe-se que ela possa ter um forte poder de resistência. Sobre isso a autora se expressa da seguinte forma:

Ainda que essa afirmação possa parecer ingênua, a ideia de que a educação e seus produtos possam ser subsumidos pelo capital, não pode se constituir em elemento de paralisação de uma práxis emancipadora. A ênfase ao desenvolvimento da abstração e da lógica, da comunicação e da capacidade de trabalhar em equipes, bem como a da flexibilidade para adaptação à mudança, não podem servir somente aos propósitos capitalistas de produtividade, competitividade e lucro, sobretudo porque essa possibilidade caminha ao lado da oportunidade de desenvolvimento de um indivíduo consciente, apoiado sobre o conhecimento, capaz de gerar outros efeitos de sua formação para a vida social (ROGGERO, 2010a, p. 24).

Ou seja, a educação e a escola não estão determinadas a serem apenas instrumentos de alienação e de adaptação das pessoas à forma atual de sociedade. Adaptar-se em algum grau à sociedade e ao mercado de trabalho não significa necessariamente um abandono de qualquer resistência do indivíduo em relação aos aspectos mais negativos do mundo. Por isso, concordamos com as palavras de Roggero (2010a), transcritas abaixo:

A educação, portanto, tem servido ao propósito da formação de indivíduos heteronômicos, sem autonomia real. Faz-se instrumento do sistema para conservar a estagnação da consciência. Portanto, a educação não é libertadora “a priori”, mas ainda assim é necessária por “poder” auxiliar como atenuante à violência. Daí a provocação da teoria crítica no sentido de uma educação que – se não pode ser emancipadora – represente ao menos uma forma de resistência à barbárie, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica (ROGGERO, 2010a, p.218).

Tendo como base as ideias apresentadas nesta seção, entendemos que a educação e a escola têm contribuído mais para a formação de indivíduos adaptados aos sistemas do que para a formação de pessoas críticas e autônomas. Mas será que isso seria suficiente para considerá-las impotentes diante dos mecanismos de controle social da sociedade capitalista? Ou, ao adotar tal postura, estaríamos sucumbindo à paralisia da crítica, dentro da perspectiva de Marcuse (1973, p. 16), ao reconhecer que não podem existir agentes ou veículos de transformação social, minando as possibilidades de oposição em relação ao que está estabelecido?

O papel socializador da escola, pelo que foi observado na interpretação dos autores, tem um caráter contraditório. É importante pensá-lo para além de uma perspectiva maniqueísta. A escola reproduz a injustiça das estruturas sociais, mas permanece sendo um dos espaços que ainda mantém um potencial para o desenvolvimento de uma formação emancipadora.

Dentro da perspectiva da integração à sociedade, observa-se que a relação entre formação escolar e preparação para trabalho também é vista, por parte significativa da população, como uma das principais funções das instituições escolares. Por esse motivo, na seção seguinte serão expostas algumas ideias que dizem respeito a essa relação.

4.3 Formação escolar e trabalho

O entendimento de que uma das funções da escola seria preparar os mais jovens para o desenvolvimento de uma atividade profissional e, por meio dela, uma inserção social, é bastante difundido na sociedade contemporânea. Inclusive entre os responsáveis pelo desenvolvimento dos processos educativos (estudantes, professores e pais dos estudantes). Essa visão em relação à escola está vinculada ao próprio funcionamento da sociedade capitalista (apresentada na seção anterior, em alguns dos seus aspectos), na qual o trabalho ocupa um lugar central. Ainda que predomine o trabalho alienado.

Comecemos, então, com uma reflexão sobre o trabalho, um elemento integrador da socialização na sociedade capitalista. Sobre isso, Adorno (2008, p. 110) chega a dizer que na sociedade capitalista “as pessoas existem para as outras e são determinadas essencialmente como trabalhadores”, e “determinam-se a si próprias mediante o que fazem e mediante a relação que reina entre elas”. E nessa linha o autor expõe a sua concepção dialética da relação entre o indivíduo e a sociedade:

Portanto, não há indivíduos no sentido social do termo, ou seja, homens aptos à possibilidade de existir e existentes como pessoas, dotados de exigências próprias e, sobretudo, atuantes no trabalho, a não ser como referência à sociedade em que vivem e que forma os indivíduos em seu âmago. Por outro lado, também não há sociedade sem que seu próprio conceito seja mediado pelos indivíduos, pois o processo pelo qual ela se preserva é, afinal, o processo de vida, o processo de trabalho, o processo de produção e reprodução que se conserva mediante os indivíduos isolados, (...) socializados na sociedade (ADORNO, 2008, p. 119-120, grifo nosso).

A observação de que, na sociedade capitalista, as pessoas existem para as outras em grande parte na condição de trabalhadores, não significa a existência de relações horizontais entre as pessoas. O que ocorre é justamente o contrário disso.

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985a, p. 30-31), a divisão do trabalho, na qual culmina o processo social de dominação, serve à autoconservação do todo dominado. Essa divisão é imposta aos indivíduos, que não veem outra saída.

A divisão burguesa do trabalho, que assegura o processo de autoconservação, força a uma autoalienação dos indivíduos “que têm de se formar no corpo e na alma segundo a aparelhagem técnica” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985a, p. 36).

Pelas abordagens apresentadas até agora, nota-se que o trabalho é um elemento integrador da sociedade capitalista. Mas que essa integração visa à manutenção de uma submissão desses indivíduos trabalhadores ao sistema. A concepção predominante de trabalho não é a que aponta para a autonomia e a liberdade das pessoas e, sim, para a continuidade do sistema dominante, com todas as suas mazelas e injustiças.

E a escola, onde entra nisso, tendo em vista que para muitos ela representa o lugar de preparação dos mais jovens para a inserção no mundo do trabalho? Qual a importância da escola nesse aspecto, sobretudo no âmbito da sociedade capitalista?

De acordo com Fernández Enguita (1989), à escola será atribuída, no âmbito da sociedade capitalista, a função de socialização para o trabalho. E embora não seja essa a sua única função, ela está entre as mais importantes que essa instituição desempenha.

Ao discutir sobre a gênese da escola de massas, Fernández Enguita (1989, p. 113), apresenta a ideia de que a exigência de um novo tipo de trabalhador, que aceitasse trabalhar para os outros nas condições que eles lhe impusessem, intensificou a preocupação com a “modelagem” da infância (os adultos do futuro) para que se enquadrasssem na “nova ordem capitalista e industrial”.

O importante para essa “nova ordem” era moldar as pessoas desde o momento da sua formação, e o instrumento para isso era a escola (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 114). E mesmo que as escolas não tivessem sido criadas exatamente para esse propósito, “nem que já não pudessesem ou fossem deixar de cumprir outras funções”, “elas estavam ali e se podia tirar bom partido delas”. Nas palavras do autor:

O acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de

comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria.

[...]

A escola podia realizar isto e devia fazê-lo. Era só uma questão de tempo para que os patrões em seu conjunto compreendessem os belos e lucrativos frutos que podia oferecer uma educação popular “bem entendida” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 114).

Fernández Enguita (1989, p. 129-130) destaca que os primeiros sistemas escolares que surgiram no Ocidente tinham pouco a ver com a economia e se direcionavam mais para fatores e fins políticos, religiosos ou militares. Exemplo disso teria sido a formação dos burocratas de impérios da Antiguidade, da qual o sistema escolar se encarregou. Mas, posteriormente, com o advento da sociedade industrializada e urbanizada, a escola passou a ter também a tarefa de oferecer “conhecimentos e destrezas para desenvolver-se em qualquer trabalho ou fora dele” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 130).

E com isso, a aprendizagem do trabalho e da vida social, segundo Fernández Enguita (1989, p. 130-131), já não poderia ser feita exclusivamente no próprio local de trabalho. Motivo pelo qual, tornou-se necessário voltar-se para outras instituições, entre as quais estava a escola.

As necessidades do capitalismo, em termos de mão de obra, “foram o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola”, segundo Fernández Enguita (1989, p. 130-131). O sistema capitalista, de acordo com o autor, deu forma à escolarização por meio de diversas ações e estratégias. E um desses fatores foi a influência das grandes empresas capitalistas sobre o poder político. Outro aspecto a ser destacado é no sentido de que

os supostos beneficiários das escolas ou os que atuavam em seu nome sempre viram estas, essencialmente ou em grande medida, como um caminho para trabalho e, sobretudo, para o trabalho assalariado, aceitando, por conseguinte, de boa ou má vontade, sua subordinação às demandas das empresas (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 131).

Como foi exposto até o momento, nesta seção, o trabalho tornou-se um elemento integrador na sociedade capitalista industrial. E as escolas, por sua vez, adquiriram como uma de suas funções a preparação dos mais jovens para uma inserção no trabalho e, consequentemente, nesse tipo de sociedade.

Os autores, cujas ideias foram apresentadas, refletem sobre a sociedade capitalista na sua fase industrial. Cabe então, no nosso entendimento, discorrer também, ainda que de forma

breve, sobre algumas das características da sociedade capitalista contemporânea e algumas perspectivas em relação à educação e ao trabalho que nela se manifestam.

Esse capitalismo contemporâneo, de acordo com Bauman (2010, p. 8), é um sistema “parasitário”, que pode prosperar durante certo período se encontrar um organismo ainda não explorado para lhe fornecer alimento.

A sociedade do “capitalismo parasitário” é uma sociedade de consumidores, talvez em um grau nunca observado, segundo Bauman (2010, p. 34). E a cultura, como o resto do mundo visto e vivido pelos consumidores, segundo o autor, “também se transforma num armazém de produtos destinados ao consumo, cada qual concorrendo com os outros para conquistar a atenção inconstante/errante dos potenciais consumidores”.

Com o mundo habitado por consumidores e transformado em um grande magazine, onde se vende tudo aquilo que as pessoas “precisam” e que “podem sonhar”, “a cultura parece ter se transformado atualmente em mais um de seus departamentos”. Essa cultura, que Bauman (2010, p. 36) chama de “líquido-moderna” não tem “pessoas” a cultivar, e sim clientes a seduzir.

E como fica a educação na sociedade e na cultura que vêm sendo descritas nos últimos parágrafos? Na visão Bauman (2010, p. 40), essa sociedade e essa cultura trouxeram grandes desafios para o presente. E esses desafios “desferem duros golpes contra a própria essência da educação, tal como ela se formou nos primórdios da longa história da civilização”. Segundo o autor:

No passado, a educação assumia muitas formas e era capaz de adaptar-se às circunstâncias mutáveis, de definir novos objetivos e projetar novas estratégias. Mas (...) as mudanças presentes são diferentes das que se verificaram no passado. Em nenhum dos momentos decisivos da história humana os educadores enfrentaram um desafio comparável ao que representa este ponto limite. Nunca antes nos deparamos com situação semelhante. A arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi aprendida. E o mesmo vale também para a arte ainda mais difícil de preparar os homens para esse tipo de vida (BAUMAN, 2010, p. 60).

A mesma sociedade que promete tanto em termos de sucesso profissional, como resultado do esforço individual, oferece cada vez menos oportunidades. A inserção no mercado de trabalho, para a qual a escolarização é tida como fator preponderante, por vezes não ocorre como se imaginava. E os mais jovens, com níveis de escolaridade cada vez mais elevados, se deparam com o desemprego e a desilusão com uma realidade não esperada.

Por isso, em outra obra, Bauman (2013, p. 43) vai argumentar, analisando a questão da educação na sociedade contemporânea, que muitos jovens acreditaram que o espaço no topo seria ilimitado com um diploma universitário. Contudo, segundo o autor, em sentido contrário a essa expectativa, agora eles se deparam com uma realidade onde precisam preencher diversas propostas de emprego, que poderão nem ser respondidas, e também com o desemprego longo ou aceitação de serviços precários.

Ainda segundo esse autor, a esperança dos pais era que os filhos tivessem uma ampla gama de escolhas, sendo cada vez mais instruídos e subindo na hierarquia de ensino e excelência profissional. Com isso, os jovens da geração que agora está entrando ou se preparando para entrar no mercado de trabalho “foram preparados e adestrados para acreditar que sua tarefa na vida é ultrapassar e deixar para trás as histórias de sucesso de seus pais” (BAUMAN, 2013, p. 45). Para esses jovens, não importava onde os pais haviam conseguido chegar, eles chegariam mais longe. Foram treinados para isso, mas

nada os preparou para a chegada do novo mundo inflexível, inóspito e pouco atraente, o mundo da degradação dos valores, da desvalorização dos méritos obtidos, das portas fechadas, da volatilidade dos empregos e da obstinação do desemprego; da transitoriedade das expectativas e da durabilidade das derrotas; um novo mundo de projetos natimortos e esperanças frustradas, e de oportunidades mais notáveis por sua ausência (BAUMAN, 2013, p. 45).

Uma formação que tem como objetivo principal a “modelagem” dos jovens para as relações de trabalhos dominantes na sociedade capitalista já é cruel em demasia com os indivíduos. Mas quando ela cobra essa preparação e oferece em troca a incerteza e a frustração, como tem feito, atinge o seu limite máximo de crueldade.

Diante disso, cabe pensar sobre até que ponto a escola poderia ser considerada uma instituição que tem como uma de suas principais funções a preparação para o trabalho. A escola ainda seria importante nesse aspecto? Para alguns estudiosos, entre os quais se incluem os que serão apresentados a seguir, a resposta é afirmativa.

Para Barrère (2014, p. 18), que discute sobre as transformações nas funções sociais da escola com base em análise da educação na França, as instituições escolares mantêm a instrução como principal função. Outra é a preparação de pessoas de uma nova faixa etária para a integração à sociedade. E a terceira, segundo a autora, seria “a preparação para a inserção e para a entrada no mercado de trabalho”, sobretudo a partir da democratização do acesso ao ensino secundário.

No caso dos jovens brasileiros, Corrochano (2014, p. 206-207), expõe que o mundo do trabalho tem intensa presença na vida deles, seja como realidade no tempo presente ou como projeto de futuro. Por isso, ao se referir à escola de ensino médio, a autora manifesta o entendimento de que a instituição escolar pode não ser um lugar apenas de preparação para o trabalho, mas “ela é, também, preparação para o trabalho”.

Em outro estudo, Guimarães (2005, p. 150) analisou dados de uma pesquisa feita com jovens brasileiros no ano de 2003⁶ e observou que o trabalho obteve destaque nas manifestações dos jovens quanto à importância de diferentes esferas de atividade e sociabilidade.

O trabalho apareceu como uma referência central nas opiniões e expectativas dos jovens que participaram da pesquisa. Mas Guimarães (2005, p. 157-158) esclarece que a “dedicação ao trabalho” não aparece como o valor que eles consideram mais importante. Diante disso, a leitura que a autora faz é no sentido de que

a centralidade do trabalho para os jovens não advém predominantemente do seu significado ético (ainda que ele não deva ser de todo descartado), mas resulta de sua urgência como problema; ou seja, o sentido do trabalho seria antes o de uma demanda a satisfazer que o de um valor a cultivar (GUIMARÃES, 2005, p. 159).

Como esperar outra percepção em relação ao trabalho por parte dos jovens, tendo em vista que o trabalho, como forma de subsistência na sociedade capitalista, aliena e fragmenta o indivíduo? A importância que o trabalho adquire se dá por conta da necessidade de trabalho para a sobrevivência nessa sociedade. E a existência dessa necessidade acaba sendo um fator crucial para a permanência de uma expectativa em relação à escola enquanto lugar de preparação para a vida profissional.

Nesse sentido, Brighouse (2011, p. 2) pronuncia-se a favor de que um dos princípios da educação e das escolas seja oferecer uma educação que permita aos jovens serem participantes autossuficientes da economia. Mas, segundo o autor,

a escola não deveria ajustar a sua missão às necessidades da economia como um todo, mas pela necessidade da criança que terá que lidar com a economia – não pela necessidade da economia propriamente dita (BRIGHOUSE, 2011, p. 28).

⁶ Os dados são da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, patrocinada pelo Instituto Cidadania e pela Fundação Perseu Abramo, e executada pela Criterium Assessoria em Pesquisas. As informações foram fornecidas por 3.501 jovens com idades entre 15 e 24 anos, em 198 municípios do país.

Em síntese, nesta seção procuramos discorrer sobre a relação entre a educação e o trabalho no âmbito da sociedade capitalista. Entende-se, com base no que foi exposto, que apesar das transformações pelas quais têm passado a sociedade e a educação, a função de preparação para a vida social, notadamente no âmbito do trabalho, ainda é considerada uma das mais importantes entre as atribuídas às instituições responsáveis pela escolarização dos jovens. Possivelmente, muito mais por ser a forma de garantir a sobrevivência nessa sociedade do que pela satisfação que esse trabalho possa proporcionar.

Essa situação mostra o quanto é contraditória a relação entre a escola e a sociedade. As expectativas que são criadas em torno das funções das instituições escolares, pela sociedade que se instaura fora dos seus muros, nem sempre encontra paralelo naquilo que é posto em prática no interior das escolas.

E os jovens estudantes acabam tendo que definir os projetos para suas vidas nesse ambiente marcado por contradições. Aceitando determinadas regras e recusando outras. Querendo viver o presente e as experiências da juventude, mas também preocupados com o futuro, com a necessidade do trabalho para a sobrevivência e o consumo. A sociedade na qual a escola está inserida se faz presente na relação dos jovens com essa instituição, levando-os a pensar sobre o trabalho e a vida que desejam.

4.4 Escola, projetos profissionais e projetos de vida dos estudantes

O processo de escolarização consistiria, segundo Dubet e Martuccelli (1997, p. 261), em algo diferente do que apregoavam as concepções da escola como instituição ou como aparelho, expostas na segunda seção deste capítulo. A socialização escolar se daria, de acordo com os autores, por meio de uma “construção de experiências” por parte dos atores, entre os quais se incluem os estudantes. Na perspectiva deles:

(...) cada uma das lógicas da experiência escolar remete a uma das funções objetivas da escola e depende de mecanismos de socialização autônomos e de processos de determinação específicos. Se os indivíduos constroem sua experiência e sua socialização de uma maneira autônoma e “livre”, eles o fazem a partir de um material cultural e social que não lhes pertence. Assim, a integração social aparece como o produto do trabalho dos atores (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 261).

Dentro dessa perspectiva da socialização escolar como uma construção de experiências, em parte como resultado da ação dos estudantes e demais atores, entendemos ser

importante expor algumas ideias sobre a construção social do ofício de ser aluno. E para isso, recorremos a Corti (2014, p. 312-313), já que, segundo a autora, a escola está localizada em um ponto estratégico da vida social, sendo uma das encarregadas da preparação das novas gerações para a vida em sociedade.

Na perspectiva de Corti (2014,p. 316), os jovens chegam às salas de aula trazendo uma história relacionada com a convivência familiar e cultural ao longo da infância e com as experiências escolares anteriores, incluindo o percurso de êxitos e fracassos vividos. No caso do ensino médio, a autora entende que é um período no qual os alunos vão “adquirindo maior poder de autonomia sobre o curso dos acontecimentos”. Por isso, nessa fase:

A balança de poder entre adultos e jovens se modifica no processo de socialização que ocorre no Ensino Médio. Isso ocorre porque os alunos são mais individualizados e heterogêneos, a autoridade não está mais baseada na identificação dos alunos com os adultos, o conhecimento é mais facilmente questionado e a eficiência passa a estar centrada na subjetivação do conhecimento (CORTI, 2014, p. 317).

Com a permanência dos alunos na escola durante longos períodos de tempo, eles estabelecem seus mecanismos de coesão, segundo Corti (2014). Esses alunos, com suas interações contínuas e construção de mecanismos de sociabilidade paralelos à escola, “criam uma rede de interdependências entre os próprios alunos, geram expectativas de comportamentos, normas informais e uma verdadeira cultura dos alunos” (CORTI, 2014, p. 318). Esses alunos,

(...) estão vivendo a escola ao mesmo tempo em que estão construindo uma vivência como adolescentes e jovens, se interessando por assuntos, desenvolvendo um linguajar próprio, criando um estilo para si e buscando o reconhecimento do olhar do outro, principalmente de seus colegas (CORTI, 2014, p. 318).

Nesse processo de socialização escolar, com as contradições já expostas, Corti (2014) identifica um duplo aprendizado por parte dos alunos: um aprendizado para agir dentro da instituição escolar; e outro para agir no interior das organizações complexas e burocráticas do mundo moderno. De acordo com a autora, o segundo aprendizado mencionado ganha destaque no caso do ensino médio, já que nessa etapa o aluno é preparado para a vida e para a cidadania, “na conquista de disposições que lhe permitam integrar-se à sociedade e assumir um lugar próprio” (CORTI, 2014, p. 322).

A socialização escolar no ensino médio, portanto, não pode ser vista a partir de um único ponto de vista. Por um lado, “a escola fomenta as disposições necessárias à integração em outras organizações sociais modernas”, educando para o mundo do trabalho mesmo quando não se propõe a ensinar necessariamente uma profissão, e para a vida pública, “preparando os jovens para ocuparem seus lugares de adultos como profissionais e cidadãos” (CORTI, 2014, p. 322). Por outro lado, as definições formais e oficiais do “ser aluno”, segundo a mesma autora, são insuficientes, tendo em vista que mesmo com as características normativas do ofício de aluno,

(...) há uma experiência invisível sendo construída, que consiste em atitudes de escape, resistência, negação, conformação ou adesão estratégica. Há um *jogo* social acontecendo dentro e fora da sala de aula, que constrói sentidos variados para a experiência escolar (CORTI, 2014, p. 322, grifo da autora).

Com base no exposto, percebe-se que a socialização escolar é uma construção. E, no caso da vivência durante o período do ensino médio, ela envolve tanto a identidade de aluno quanto a de adolescente/jovem. Por conta disso, mostra-se fundamental no processo de elaboração dos projetos de vida dos jovens estudantes do ensino médio, sobre os quais discutiremos a partir desse momento.

Mas por que seria importante pensar sobre projetos de vida? De acordo com Catão (2001, p. 49), conhecer a forma como as pessoas elaboram significados a respeito da construção de projetos de vida seria algo significativo em um contexto de transformação dos significados que orientam a organização da vida em sociedade.

Para Catão (2001, p. 57), o conceito de projeto de vida permite apreender o sentido de vida dos indivíduos na articulação do seu passado, presente e futuro. Seria uma espécie de “discurso positivo de contorno do presente para modificar o futuro”.

Nesse sentido, a busca por conhecer os projetos de vida dos estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato tem como motivação o interesse em saber o que eles planejam para a vida profissional e pessoal, e também a visão dos mesmos em relação às contribuições que a experiências vividas no presente estão dando, sobretudo no âmbito escolar, para a realização desses projetos.

Catão (2001, p. 61) manifesta o entendimento de que o significado do projeto de vida está implícito em todo o trabalho de relação entre indivíduo e sociedade, no qual “o horizonte seria o futuro, na sua relação com o passado na intenção de transformação do presente”.

A visão de mundo daria sentido à construção do projeto de vida, segundo a autora. E no horizonte das relações com os outros, com as coisas, a natureza, o passado e o futuro, o homem se objetivaria e se constituiria numa identidade. Haveria, assim, segundo ela, uma estreita ligação entre o projeto de vida e a identidade pessoal como lugar do encontro entre o psicológico e o social. Com isso, “pode-se dizer que a noção de projeto/identidade é inseparável da noção de pertença social e cultural”. E assim como a identidade pessoal, o projeto de vida também poderia ser compreendido como princípio organizador de tomada de posições (CATÃO, 2001, p. 62-63).

O sentido do projeto de vida não seria construído, de acordo com Catão (2001, p. 115-116), apenas pela vontade ou pelas circunstâncias. Não seria resultado somente das características individuais, e nem das determinações da sociedade. Esse sentido seria construído, segundo a autora, a partir da “relação indivíduo/sociedade produzida pela articulação do indivíduo com o mundo e com os outros indivíduos, formando e transformando assim sua visão de mundo”. Ainda sobre o sentido do projeto de vida, a autora manifesta o entendimento de que ele seria produto de práticas sociais e profissionais, das relações mantidas, das inserções sociais concretas, pertenças e partilhas grupais.

Trazendo a reflexão para o âmbito da experiência escolar, percebe-se que a escola e a escolarização não são apenas instrumentos ou meios para que os estudantes possam efetivar os projetos elaborados previamente. Alguns objetivos podem já fazer parte da vida dos estudantes, por influência dos pais, outros familiares ou amigos. Mas a escola ocupa um lugar muito importante na definição desses projetos profissionais e de vida dos estudantes. Alguns podem se convencer, ao término do ensino médio, que continuam movidos pelos mesmos planos que tinham antes de ingressar na escola, mas para outros, a vivência escolar pode impulsionar uma guinada no âmbito dos seus projetos, que ganham forma a partir da relação dos alunos com a instituição escolar na qual estudam.

Em outro trabalho, Machado (2000, p. 2) analisa a ideia de projeto em uma perspectiva abrangente, sem separá-la do “outro” que, na concepção do autor, complementa essa ideia. Esse outro elemento seria o valor. De acordo com ele:

Cada ser humano, ao nascer, é lançado no mundo, como um jato de vida. Paulatinamente, constitui-se como pessoa, na medida em que desenvolve a capacidade de antecipar ações, de eleger continuamente metas a partir da um quadro de valores historicamente situado, e de lançar-se em busca das mesmas, vivendo, assim, a própria vida como um projeto (MACHADO, 2000, p. 2-3).

A ideia de projeto apresenta algumas características fundamentais, que são analisadas por Machado (2010, p. 5-6): a referência ao futuro, a abertura para o novo e o caráter indelegável da ação projetada. Quanto à primeira característica, considera-se o projeto como um esboço, um guia, que significa a antecipação de uma ação, envolvendo uma referência ao futuro. Portanto, não existe projeto sem essa referência.

A segunda característica da ideia de projeto é a abertura para o novo. De acordo com Machado (2000, p. 6-7), “se o futuro existe, mas já está totalmente determinado, também não se faz projeto”. Na argumentação do autor, não se faz projeto quando só se tem certezas, ou quando se está imobilizado por dúvidas. Em terceiro lugar, ele considera também que a ação projetada é indelegável, pois será realizada pelo sujeito que a projeta, individual ou coletivamente. Não se pode ter projeto pelos outros.

Para Machado (2000, p. 9), se é verdade que a capacidade de ter projetos nos torna verdadeiramente humanos, também parece ser verdade o fato de que existe algo que é anterior a todos os projetos, que nos mantém vivos, e é condição de possibilidade de todo projetar. Esse algo seria a ilusão. Por isso, segundo o autor:

a associação radical entre a ilusão e a ação pode contribuir para a compreensão das conexões entre jogos, ilusões e projetos. Se é verdade que não se vive só de sonhos, só de ilusões, que nos alimentamos como seres humanos dos projetos que realizamos, também o é que sem sonhos, sem ilusões, sem “elán vital”, sem esperança, sem vontade de viver – ou de jogar – não se fazem projetos (MACHADO, 2000, p. 12).

Contudo, apesar dos sonhos, ilusões e utopias serem essenciais para alimentar a imaginação no caminho para a elaboração de projetos, é o caráter operacional dos mesmos que os distingue com mais nitidez, de acordo com Machado (2000, p. 14). Assim,

enquanto um projeto sempre se apresenta munido de elementos operatórios que instrumentam as ações transformadoras e apontam no sentido de sua realização, uma utopia não considera sequer a discussão sobre os caminhos ou a possibilidade de sua realização (MACHADO, 2000, p. 14).

O autor considera que cada um de nós constrói uma trajetória de projetos original, que nos identifica como pessoa. E assim, segundo Machado (2000, p. 17), ao “desenhar” o mundo, estamos “nos desenhando”. Ou seja, somos, dentro de um contexto, o que projetamos ser.

Mas será que os projetos são apenas no âmbito do indivíduo? De acordo com Machado (2000, p. 19), mesmo que a nossa constituição como pessoa ocorra na medida em que

realizamos nossos projetos pessoais, também seria uma característica humana não viver apenas desse tipo de projeto, o que nos levaria a partilhar de projetos maiores, que não se vinculassem apenas aos interesses individuais.

Cabe destacar também, com base no pensamento de Machado (2000, p. 28) que o projeto profissional surge como um suporte concreto que favorece a elaboração de projetos de vida. Por isso, segundo o autor, é essencial “que a escolha profissional possa ser inserida em um cenário mais amplo, onde o elemento organizador parece ser justamente o projeto de vida de cada ser humano”.

Machado (2000, p. 32) enfatiza ainda, em relação à associação entre projetos e valores, que são “como duas faces de uma mesma moeda”. De acordo com ele, “ter um projeto significa ter uma meta, que escolhemos livremente, solidariamente com as circunstâncias que nos constituem”. Disso decorre um questionamento: qualquer meta vale a pena, sobretudo no âmbito educacional? O autor, então, responde da seguinte forma:

Há o que vale e o que não vale a pena. A eleição das metas ocorre sempre em um cenário de valores. No terreno educacional, uma necessária semeadura de valores é imprescindível para produção de projetos legítimos. Sem o suporte de uma arquitetura de valores, a capacidade de projetar pode conduzir a desvios ou a becos sem saída (MACHADO, 2000, p. 32).

As reflexões do autor citado são muito importantes e contribuem de forma significativa para que possamos pensar sobre projetos e valores. Mas, por outro lado, consideramos, em concordância com Adorno (1995a, p. 141) que os valores trazidos a partir do exterior podem ser portadores de heteronomia e autoritarismo. Segundo o autor, “não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior”. Por esse motivo, entendemos que os valores mais importantes de um projeto seriam aqueles originados do pensamento crítico e autônomo dos indivíduos.

Os projetos de vida têm suas características, como foi apresentado. Começam com as ilusões, os sonhos e as utopias, e depois vão ganhando forma na definição das estratégias para a sua realização. É importante que esses projetos venham acompanhados por valores que apontem para valorização do humano, para a liberdade dos indivíduos. E mesmo que esses projetos, na maioria dos casos, possam estar relacionados com a busca por uma inserção profissional e social, tendo, portanto, um caráter adaptativo, eles podem também trazer em seu bojo a vontade de resistir ao que seja contrário aos valores humanos.

E quanto aos jovens, quais os seus projetos profissionais e projetos de vida? No caso deles, de forma ainda mais intensa, a elaboração de projetos mantém uma relação de

proximidade com a constituição da sua identidade. Por isso, a partir de agora, discorreremos sobre algumas questões que envolvem essa relação entre projetos e identidade da juventude.

Dayrell e Carrano (2014, p. 122), por exemplo, apresentam a ideia de que a vivência da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social. Podendo ser um período crucial para que o jovem se torne capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa da sociedade. Esse momento seria marcado, segundo os autores, pelo exercício de inserção social dos jovens.

Nesse processo, permeado por descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, o jovem se defrontaria com perguntas do tipo: “quem eu sou?”, “para onde eu vou?” e “qual rumo devo dar para minha vida?”. Questões que remeteriam à identidade e ao projeto de vida desses jovens (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 122).

A elaboração dos projetos de vida, dessa maneira, é parte essencial da constituição da identidade dos jovens. Segundo Dayrell e Carrano (2014, p. 124), “a identidade não pode ser pensada apenas na sua dimensão de autoimagem individual ou grupal, como delineadora de indivíduos e grupos”. Isso porque, não é apenas à pergunta “quem sou eu?” que os jovens tentam responder enquanto experimentam expressões de identidade. Junto com essa resposta, eles buscam também responder a outro questionamento: “para onde eu vou?”. De acordo com os autores:

Na sociedade atual é evidente que tanto a construção de identidades quanto a elaboração de projetos de vida, se mostram um desafio cada vez maior para os jovens (...) os jovens são aqueles que mais sentem os efeitos da ampliação do acesso às informações, do crescimento dos estímulos e das oportunidades para a ação individual, tanto reais quanto simbólicas (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 124-125).

Desafio que poderia estar relacionado com o próprio significado que o futuro adquire entre os jovens. Essa discussão sobre o significado do futuro está presente na obra de Leccardi (2005), sobre a qual discorreremos nos próximos parágrafos.

Primeiramente destacamos que, segundo Leccardi (2005, p. 43-44), o futuro da modernidade contemporânea é o futuro “indeterminado” e “indeterminável”, governado pelos riscos produzidos pelos próprios humanos, e que geram incerteza, a exemplo das mudanças climáticas ou daqueles ligados à energia nuclear. A autora ressalta os vínculos entre esses riscos e o futuro. Por conta deles, segundo ela, a ideia de futuro passou a ficar “marcada por um sentimento difuso de alarme, associado a uma sensação de impotência”.

No que se refere à juventude, Leccardi (2005, p. 50) ressalta que a reestruturação da relação dos jovens com o tempo, na “sociedade do risco”, “não se reduz à absolutização do presente imediato e à glorificação do aqui e agora”. As identidades não se conjugam apenas no presente, segundo a autora. Contudo, ela considera ser inegável que essa nova relação com o tempo tenha provocado mudanças na forma com que muitos jovens se relacionam com a suas perspectivas em relação ao futuro. Segundo a autora:

O futuro é relacionado, assim, com a abertura potencial – o futuro constitui, hoje mais do que nunca, o espaço do devir possível -, mas ao mesmo tempo, com uma indeterminação expressa, com frequência cada vez maior, como insegurança (LECCARDI, 2005, p. 50).

Nesse sentido, ainda de acordo com Leccardi (2005, p. 52), a maior parte dos jovens, em resposta às condições sociais de insegurança e risco, “encontra refúgio sobretudo em projetos de curto ou curtíssimo prazo”. Sendo assim:

(...) o domínio sobre os tempos da vida é buscado, não por meio da elaboração de metas temporalmente distantes (objetivo irrealista na sociedade da incerteza), mas em seu exercício no aqui e agora. Essa estratégia da “via mediana” parece especialmente atraente porque, enquanto não impede de todo uma projeção no futuro por meio do projeto, está em sintonia com a orientação maleável que se tornou necessária em uma época na qual os processos de mudança são rápidos e frequentemente imprevisíveis (LECCARDI, 2005, p. 53).

Podemos perceber, com base nas leituras, que são muitas as dificuldades para a construção de identidades e a elaboração de projetos profissionais e de vida entre os jovens na sociedade contemporânea, marcada pela incerteza. Essa realidade faz com que uma parcela dos jovens resista diante das expectativas criadas pela escola, a família e a sociedade como um todo. Mas será que esses jovens estariam recusando todas as expectativas criadas em torno deles?

Na visão de Weller (2014, p. 136), essa preparação para tomar os rumos de suas vidas ainda tem sentido na vida dos jovens, ou pelo menos de parte deles. Por isso, a autora procura compreender, em um dos seus trabalhos, a importância dos projetos de vida e das dificuldades enfrentadas por esses jovens na tentativa de realização dos mesmos.

Entre outras coisas, Weller (2014, p. 139) destaca que a escola desempenha, juntamente com a família, um importante papel na elaboração de projetos. Ainda que, em alguns contextos sociais, essa função seja atribuída integralmente às famílias, enquanto as

instituições de ensino concentram esforços na preparação do jovem para a inserção no mercado de trabalho.

O ensino médio, segundo a autora, coincide com um momento próprio da juventude, em um contexto onde os projetos de vida assumem uma centralidade (WELLER, 2014, p. 140-141). Com isso, a escola pode contribuir tanto para a elaboração tanto de projetos profissionais como de projetos de vida. De acordo com a autora:

A convivência no espaço escolar, os componentes curriculares com todos os seus limites, as atividades que extrapolam o contexto das aulas, assim como as relações estabelecidas com os profissionais da educação, são elementos constitutivos para a construção de projetos de vida (WELLER, 2014, p. 141).

Entre os autores dos quais extraímos as reflexões apresentadas até agora, nesta seção, parece não haver contestação em relação à importância da escola para a elaboração dos projetos de vida dos jovens, mesmo tendo sido destacado que as incertezas do mundo contemporâneo influenciam na dimensão temporal desses projetos, em alguns momentos inclinados para um prazo mais curto de realização dos mesmos. Mas, o que expressam os jovens em relação a essa elaboração de projetos na relação com escola?

Buscando responder a esse último questionamento, dedicaremos os próximos parágrafos para apresentar alguns dados obtidos por meio de pesquisas sobre os projetos profissionais e os projetos de vida de jovens brasileiros, e também sobre as contribuições a escola estaria dando para a realização desses projetos, na perspectiva daqueles estudantes.

O primeiro desses estudos, de Marcelino; Catão; Lima (2009, p. 545), destaca que a adolescência é um momento em que as escolhas são feitas e projetos começam a ser construídos. Nesses projetos, segundo as autoras, estaria contida a visão que o adolescente teria de si mesmo, das suas qualidades do que desejava alcançar. E a escola, por sua vez, seria um lugar importante

para a construção do projeto de vida, especialmente no ensino médio, nível de escolaridade que compreende a fase da vida em que se intensifica essa construção devido à pressão sofrida pelos adolescentes para que escolham (ou ao menos atinjam) uma profissão (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, p. 545).

Marcelino; Catão; Lima (2009) realizaram pesquisa com alunos do 3º ano do ensino médio em duas escolas da cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, sendo uma pública e outra particular. Questionaram os estudantes em relação ao que entendiam por

projeto de vida, o significado de ter um projeto de vida; e também sobre o projeto de vida que aqueles estudantes já tinham.

No conjunto das respostas que os estudantes deram diante do último questionamento, as autoras observaram que o projeto de vida descrito pelos jovens que participaram da pesquisa estaria, predominantemente, “relacionado com a tríade educação/trabalho/família”. (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, p. 551). De acordo com as autoras:

Os adolescentes consideram a educação formal muito importante para a consecução de um trabalho, e, por conseguinte, da estabilidade financeira necessária à formação e à manutenção de uma família. A formação acadêmica figura como via de acesso a uma profissão e a um futuro melhor (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, p. 551).

A construção do projeto de vida configurou-se também, no discurso dos jovens participantes da pesquisa de Marcelino; Catão; Lima (2009, p. 552), como um processo de viabilização da inclusão social, como “uma oportunidade de estar na sociedade, ter um lugar social, ou seja, participar, ser incluído socialmente”.

Os adolescentes em questão relacionaram o projeto de vida à ascensão social via escolarização. Na perspectiva de que o alcance daquilo que se projetou, ser reconhecido e incluído, depende dos estudos (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, p. 552). Contudo, segundo as autoras, a ideia da mobilidade social ascendente, e do mérito individual para lograr êxito, não foi aceita integralmente por aqueles jovens. Eles consideraram que a realização dos projetos de vida dependia, também, da contribuição de outras pessoas.

Em outra pesquisa, Klein e Arantes (2016, p. 137) tratam da percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição que as experiências escolares poderiam trazer para os projetos de vida deles. As autoras destacam que escolheram pesquisar com os jovens por considerarem a juventude como uma fase especialmente relevante para a identificação e a consecução de projetos de vida, por representar um momento de escolhas relacionadas com a vida profissional.

Assim, o estudo de Klein e Arantes (2016, p. 143) teve o objetivo de identificar o significado que os estudantes do ensino médio da cidade de São Paulo atribuíam às experiências escolares quando tinham em mente os seus projetos de vida. A pesquisa foi feita com estudantes do primeiro e do segundo ano do ensino médio, em quatro escolas das redes pública e particular da cidade.

Ao analisar os dados, Klein e Arantes (2016, p. 149) constataram que o futuro é mencionado por boa parte dos estudantes quando questionados sobre a contribuição da escola

para os projetos de vida deles. A menção ao vestibular e/ou continuidade dos estudos seriam exemplos de justificativas que se projetam para o futuro. Esses dados, segundo as autoras, “reafirmam o discurso comumente associado à função da escola em uma perspectiva do vir a ser”.

De acordo com Klein e Arantes (2016, p. 149), os estudantes também enfatizaram o convívio social e a compreensão do mundo, proporcionados pela escola, em aspectos como: lutar por direitos, ser responsável, enfrentar os problemas, trabalhar em equipe, e formar-se para a cidadania. Para as autoras, esses dados “apontam para uma concepção mais ampla das funções da escola, destacando sua função formativa, em uma perspectiva ética”.

Pelo fato de a escola ser uma instituição que provavelmente fará parte da vida da maior parte dos indivíduos das novas gerações por vários anos, Klein e Arantes (2016, p. 150) entendem que, por ser “uma instituição que contribui para a identificação daquilo que se deseja na vida”, a escola “revele seu potencial em relação aos projetos de vida”.

Klein e Arantes (2016, p. 150) consideram relevante destacar a diversidade de experiências escolares que os sujeitos, especialmente os jovens, reconhecem e significam quando têm em mente os seus projetos de vida. De acordo com as autoras:

Para além de conteúdos instrucionais ou aulas, os sujeitos encontram na escola experiências diversas e significativas. Uma mesma situação escolar reveste-se de sentidos múltiplos, com isso podemos afirmar que a escola não tem um sentido único para os estudantes. Experiências escolares combinam-se de maneiras diferentes e podem influenciar os projetos de vida de distintas maneiras (KLEIN e ARANTES, 2016, p. 150).

O trabalho de Leão (2011), por sua vez, discute sobre o lugar da educação e da escola na vida dos estudantes, com base em dados de uma pesquisa realizada no estado do Pará, em 2009, onde se buscou ouvir os jovens estudantes do ensino médio sobre os projetos de vida deles e a contribuição da escola para a realização desses projetos.

Segundo Leão (2011, p. 104), a pesquisa desenvolvida no estado do Pará permitiu constatar que os jovens pesquisados, de maneira geral, em diferentes sentidos e a partir da formulação de diferentes estratégias, revelaram planos de prosseguir nos estudos após a conclusão do ensino médio. O autor observou “um quase consenso em torno da escolarização superior”, e o discurso dos jovens assumiu, segundo ele, um tom instrumental, com o sentido da formação se reduzindo a “ter o diploma”. Os cursos de Medicina e Direito eram os mais idealizados entre os jovens.

Os estudantes expressaram diferentes projetos de vida e formas de pensar a sua realização, de acordo com Leão (2011, p. 108). O trecho abaixo dá uma dimensão dessas diferentes perspectivas. Havia, entre eles:

Jovens que planejavam somente estudar, prevendo uma inserção imediata no ensino superior no sistema público ou privado; jovens que tinham como perspectiva conciliar trabalho e estudo, fazendo cursinhos pré-vestibulares, cursos técnicos ou superiores; jovens que planejavam primeiro trabalhar para criar as condições de uma futura inserção no ensino superior, de preferência na área em que estivessem atuando. Havia também, em número menor, jovens que queriam apenas trabalhar, conseguir um bom emprego, fazer um concurso público, abrir um empreendimento próprio ou simplesmente trabalhar e “ficar livre da escola” (LEÃO, 2011, p. 108).

Mas, apesar das diferenças entre os projetos, Leão (2011, p. 108-109) notou a existência de sentimentos compartilhados pelos jovens que participaram da pesquisa. Um desses pontos de convergência, segundo o autor, era a manifestação de dúvidas quanto aos projetos de futuro, “oscilando entre a incerteza quanto às escolhas dos cursos e profissões e a insegurança quanto à possibilidade de realização de suas expectativas”.

Outro aspecto observado por Leão (2011, p. 109) foi o reconhecimento de limites e o esforço de adequação dos sonhos e projetos à realidade, por parte dos estudantes. De acordo com o autor, “diferentes estratégias eram indicadas como reformulações e adaptações quanto ao inicialmente idealizado”.

A realização dos projetos de vida aparece mais, segundo Leão (2011, p. 109), no sentido de uma conquista do indivíduo. De acordo com o autor,

o discurso do “esforço pessoal” como estratégia para vencer os obstáculos sobressaía de uma forma muito forte. “Acreditar nos seus sonhos”, “acreditar que é possível”, “mostrar seu valor”, foi um discurso repetido por muitos jovens. Em raríssimos momentos, faziam alguma relação entre seus projetos pessoais e a grupos ou ações coletivas que pudessem servir como uma possível estratégia para realizá-los (LEÃO, 2011, p. 109).

No tocante ao que os jovens consideravam exitoso em relação ao projeto de vida, Leão (2011, p. 109), descreve o seguinte:

De maneira geral, a aspiração por estabilidade e sucesso resumia muitos sentidos relacionados aos projetos juvenis. “Ter um bom emprego” e “uma profissão ou emprego estável” foram depoimentos recorrentes. Ao lado disso, a referência à família, principalmente à mãe como provedora e como

ideal moral, aparecia de uma maneira muito forte. O sentido de retribuição e o apoio financeiro ou moral foram muito citados (LEÃO, 2011, p. 109).

Outra pesquisa que buscou conhecer os projetos de vida foi a realizada por Abramovay; Castro; Waiselfisz (2015), com jovens estudantes de cinco estados, sendo um em cada região do país (Pará, Bahia, Rio de Janeiro, Paraná e Mato Grosso). De acordo com os autores, os resultados da pesquisa indicaram que a educação ocupa um lugar central nos projetos de vida daqueles jovens. A maioria dos estudantes, participantes da pesquisa, pretendia continuar os estudos no ensino superior. Cursos como os de Medicina, Engenharia e Direito eram os mais almejados. Outro interesse dos jovens era a inserção no mundo do trabalho, com predominância do interesse pelo desenvolvimento de um trabalho autônomo, ou ter o próprio negócio (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 181-184).

Os autores observaram que poucos estudantes declararam uma orientação social coletivista em seus projetos de vida. A busca principal dos jovens era a conquista de melhores condições de vida para eles mesmos e suas famílias, assim como a intenção de alcançar uma mobilidade social. De acordo com Abramovay; Castro; Waiselfisz (2015, p. 189-190), vários estudantes explicitaram o desejo de ser “uma pessoa bem sucedida”, o que estaria associado à continuidade dos estudos e à garantia de um “futuro melhor”, referindo-se à busca por autonomia e independência.

Nas expressões dos jovens, teria sido recorrente que a motivação para opção por determinada carreira se dava pelo que eles ouviam dizer, pela possibilidade de ganhos monetários e pelas oportunidades no mercado de trabalho. Mas, por outro lado, eles faziam certa distinção entre as carreiras desejadas e aquelas que seriam “possíveis”, por conta dos obstáculos para conquistar a que realmente queriam (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 191-192).

O concurso público também foi mencionado como uma opção para a estabilidade financeira, principalmente para os que pretendiam trabalhar logo após a conclusão do ensino médio. Para muitos, seria uma forma de entrar no mercado de trabalho e com os ganhos poder dar continuidade aos estudos. Os concursos mais lembrados eram aqueles relacionados com as carreiras das forças armadas e da segurança pública (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 195).

De acordo com Abramovay; Castro; Waiselfisz (2015, p. 197), em todas as perspectivas de futuro apresentadas (faculdade, curso técnico, concurso público e/ou relação com o mercado de trabalho) os jovens reafirmaram a necessidade da “correr atrás dos

sonhos”, reforçando um discurso individualista, que depende de cada um, sem que refletissem sobre o fato dessa vontade poder ser limitada pelas condições sociais e econômicas que encontravam.

A descrença da família e/ou amigos, em relação às possibilidades daqueles jovens realizarem os seus projetos de vida, foi indicada como uma dificuldade a ser enfrentada nas suas trajetórias. Diante da desconfiança e da falta de apoio, eles se demonstraram a vontade de fazer grande esforço para realizar seus sonhos, e mostrar aos outros que haviam conseguido (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 204).

Por fim, Abramovay; Castro; Waiselfisz (2015, p. 208) indicaram que, de modo geral, predominaram entre aqueles jovens as expectativas de futuro com horizontes ancorados em inclusão, de acordo com as regras da sociedade vigente, ou seja, “fazer uma faculdade, conseguir um trabalho bem remunerado”, e outros como “constituir uma família, ser bem sucedido, ser feliz”.

As quatro pesquisas apresentadas tiveram como objetivo conhecer os projetos de vida dos estudantes do ensino médio, principalmente de escolas públicas. Essa fase da vida seria crucial para a definição dos projetos dos jovens, segundo alguns dos autores cujos trabalhos foram mencionados, sendo também um momento marcado por cobranças dos adultos em relação às escolhas profissionais dos jovens. A continuidade da formação no ensino superior e a busca por uma inserção no mercado de trabalho aparecem como referências centrais para os estudantes que participaram das pesquisas. Os dados indicaram que a escolarização seria a principal via para a ascensão social, na perspectiva daqueles jovens.

Nas manifestações dos estudantes, as conquistas e os fracassos apareceram mais como resultado de uma ação individual, no sentido de que “vencer na vida” seria algo a ser alcançado por meio do esforço individual. Mas, em alguns dos estudos, eles expressaram o reconhecimento de que algumas conquistas (como a formação para desenvolver algumas profissões, por exemplo) estariam além das suas possibilidades, sobretudo por conta das dificuldades encontradas tanto na vida escolar como familiar.

Diante do exposto, entendemos que a relação entre os estudantes e a escola de ensino médio é muito importante para a definição dos projetos dos jovens. E que as contribuições das instituições escolares para a elaboração desses projetos podem variar consideravelmente, dependendo, entre outras coisas, da própria estrutura da escola (infraestrutura e recursos humanos), assim como, do apoio, estímulo e orientação dado pelos professores e outros trabalhadores da educação. Igualmente importante seria a postura da família e amigos, no

sentido de compreender que não é fácil para o jovem decidir sobre o que pretende fazer da vida, tanto no âmbito do trabalho como da vida pessoal mesmo.

Assim, com base nas reflexões dos autores com os quais dialogamos aqui, analisaremos, no capítulo seguinte, os dados obtidos por meio de pesquisa com os estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato, na qual buscamos conhecer os projetos profissionais e projetos de vida dos mesmos, a avaliação deles em relação à formação no curso, e as possíveis contribuições que essa formação poderia dar para a realização dos seus projetos.

5 Capítulo 3 – Olhares em direção à formação, projetos profissionais e projetos de vida dos estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato

O presente capítulo tem o objetivo de analisar os dados obtidos no estudo de caso desenvolvido, coletados por meio de pesquisa documental e empírica (com a utilização de questionários e entrevista), tendo como base os conceitos e reflexões feitas pelos autores apresentados nos capítulos anteriores.

As questões centrais da nossa pesquisa são as seguintes: os estudantes do curso de Técnico em Administração, na forma integrada, têm projetos profissionais e projetos vida? Quais são esses projetos? E quais as contribuições da formação obtida no IFPI para a concretização desses projetos, na perspectiva deles?

A hipótese que guia a abordagem neste capítulo é de que a maioria dos estudantes do curso de Técnico em Administração têm projetos profissionais e de vida, e que eles acreditam que a formação no IFPI contribuirá para a realização desses projetos. Os objetivos específicos do capítulo, por sua vez, são os seguintes: apresentar a metodologia da pesquisa e os procedimentos; descrever o IFPI – Campus de São Raimundo Nonato e o curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio; apresentar e analisar os dados da pesquisa com base no referencial teórico.

O capítulo está estruturado da seguinte forma: inicialmente apresentaremos a metodologia e os procedimentos com os quais abordaremos o objeto de estudo; em seguida, faremos uma descrição do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato e do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, com base em documentos institucionais, relatórios e informações fornecidas por coordenadores e servidores de setores do Campus, e entrevista com o Diretor de Ensino; depois disso, apresentaremos e analisaremos, com a mediação do referencial teórico, os dados obtidos por meio da aplicação de um questionário com os estudantes do curso, onde buscamos subsídios para caracterizá-los e conhecer seus projetos profissionais, projetos de vida, e suas opiniões quanto às possíveis contribuições da formação no IFPI para a realização desses projetos.

5.1 Metodologia da pesquisa e procedimentos

Do ponto de vista metodológico, o presente trabalho é um estudo de caso, definido por André (2008, p. 16) como uma forma particular de estudo. Nele, segundo a autora, “não são

as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém". Mais importante, de acordo com ela, seria o que se aprende ao estudar o caso.

Quanto às características de um estudo de caso, Merriam (1988) explica que quatro delas são essenciais: a particularidade, já que focaliza uma situação ou um fenômeno particular; a descrição, tendo em vista que o produto final de um estudo de caso é uma descrição do fenômeno de estudo; a heurística, pois esses estudos iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido; e indução, tendo em vista que os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva, representando mais uma descoberta de novas relações e conceitos, e uma compreensão, do que uma verificação ou hipóteses pré-definida (MERRIAM, 1998, APUD ANDRÉ, 2008, p. 17-18).

Para Stake (1995, apud ANDRÉ, 2008, p. 18-19), o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, que leva ao entendimento de sua atividade dentro de importantes circunstâncias. O autor distingue três tipos de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. Situamos o nosso trabalho no conjunto daqueles que Stake define como estudo de caso instrumental, que ocorrem quando o interesse do pesquisador é uma questão que um caso particular vai ajudar a elucidar. André (2008) o exemplifica da seguinte forma:

(...) se um pesquisador quer investigar como se dá o processo de apropriação de uma reforma educacional no cotidiano escolar, pode escolher uma escola para conduzir a investigação. O foco não é a escola em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo de uma unidade podem trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores escolares (ANDRÉ, 2008, p. 19-20, grifo da autora).

Assim, com base no exposto, pretendemos investigar sobre os projetos profissionais e de vida dos estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato. E também sobre as contribuições da formação oferecida no curso para a realização desses projetos, na perspectiva dos alunos. Trata-se de um caso particular, que pode trazer novos significados ou confirmar as informações já conhecidas sobre essa questão.

Buscamos compreender as particularidades dos projetos profissionais e de vida dos estudantes do ensino médio integrado à educação profissional no campus onde atuamos no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, como membro da equipe da Coordenação Pedagógica. Mas, a expectativa é de que os conhecimentos construídos ao estudar essa

realidade específica contribuam para uma compreensão dos elementos que envolvem a elaboração de projetos de vida entre os alunos dos cursos integrados, de modo geral.

Na perspectiva de André (2013, p. 98), o estudo de caso em educação tem dois traços comuns: o caso tem uma particularidade que merece ser investigada; e o estudo deve considerar a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso, requerendo o uso de procedimentos metodológicos variados. E, de acordo com Bassey (2003, apud ANDRÉ, 2013, p. 99-100), há três grandes métodos de coleta nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos. O autor lembra ainda que existe um grande número de manuais indicando como elaborar questionários, como conduzir entrevistas, como elaborar roteiros de observação, mas que o que vai guiar uma ou outra escolha é o problema da pesquisa e o que se quer conhecer. Por isso, fizemos as escolhas descritas logo a seguir.

O trabalho de campo foi iniciado com a análise documental, tendo como objetivo descrever o IFPI - Campus São Raimundo Nonato e o curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. De acordo com Moreira (2005, p. 271-272), “a análise documental compreende a identificação, a verificação e a apreciação de documentos para determinado fim”. Entre os documentos utilizados para subsidiar a descrição estavam os Planos de Desenvolvimento Institucional do IFPI (PDI’s), o Regimento Interno Geral e o Projeto Pedagógico do curso de Técnico em Administração. Além dos documentos, outros dados complementares foram obtidos em setores da Instituição, como o Departamento de Administração e Planejamento, Coordenação de Controle Acadêmico, Coordenação Pedagógica e Coordenação de Biblioteca.

A fase seguinte foi a pesquisa empírica, realizada com os estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, na qual utilizamos o questionário como instrumento para a caracterização do grupo e a realização de uma pesquisa de opinião sobre os projetos profissionais e projetos de vida dos alunos, e as contribuições do IFPI para a realização desses projetos, na perspectiva dos mesmos. O questionário, composto por 20 perguntas, foi dividido em quatro blocos (Apêndice A).

O primeiro bloco, voltado para a caracterização dos estudantes, apresentava cinco questões fechadas, que são aquelas compostas por “categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas”, na qual o entrevistado escolhe a opção que mais se ajusta às suas características, ideias ou sentimentos, de acordo com Richardson et al. (2014, p. 191). Nessa parte os alunos puderam informar a série em que estudavam, o gênero, a idade, a renda mensal familiar, e o município de residência da família.

As questões do segundo bloco, por sua vez, foram sobre a escolarização e a ocupação dos pais dos estudantes. Contava com apenas três questões, sendo duas fechadas (sobre o grau de escolaridade do pai e grau de escolaridade da mãe), e uma aberta, sobre a profissão do pai e da mãe. E o terceiro bloco trouxe perguntas em relação à escolarização anterior do estudante e os motivos da opção por estudar no IFPI.

No quarto bloco as perguntas possibilitaram aos estudantes avaliar a formação no curso, informar sobre seus projetos profissionais e de vida, avaliar as contribuições da formação no curso para a realização desses projetos e avaliar a experiência de estudar no IFPI. Esse bloco era composto por oito perguntas, sendo quatro abertas, que são aquelas que “levam o entrevistado a responder com frases e orações”. Nelas, “o pesquisador não está interessado em antecipar as respostas, deseja uma maior elaboração das opiniões do entrevistado”. As outras quatro combinavam perguntas abertas e fechadas, com as fechadas sendo destinadas à identificação de opiniões (sim-não) e as abertas destinadas ao aprofundamento dessas opiniões (RICHARDSON et al., 2014, P. 192-193).

Os dados obtidos com a aplicação dos questionários foram analisados por meio da leitura e categorização das respostas dadas pelos estudantes. Na tabulação foram utilizados como ferramentas auxiliares o aplicativo Excel (da Microsoft) e a ferramenta Formulários Google (da Google), que possibilitaram, entre outras coisas, a produção dos gráficos.

A análise de conteúdo é definida por Bardin (1977, p. 42) como um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. Assim, de acordo com o autor, pertencem ao domínio da análise de conteúdo,

todas as iniciativas que, partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares (BARDIN, 1977, p. 42).

De acordo com Richardson et al. (2014, p. 223), a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que tem como características metodológicas a objetividade, a sistematização e a inferência. Sobre a sistematização ele explica que:

Refere-se à inclusão ou exclusão do conteúdo ou categorias de um texto de acordo com regras consistentes e sistemáticas. Isso significa que para testar

diversas hipóteses o pesquisador deve analisar todo o material disponível, tanto aquele que apoia as suas hipóteses quanto os que não as apoiam (RICHARDSON et al., 2014, p. 223)

Quanto à inferência, ela seria “a operação pela qual se aceita uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”, segundo Richardson et al. (2014, p. 224). Tendo Bardin como referência, os autores entendem que a inferência é um processo intermediário entre a descrição e a interpretação, permitindo a passagem entre uma e outra.

Com a análise dos elementos, tornou-se necessário classificá-los. No caso do nosso trabalho, a categorização resultou da classificação progressiva dos elementos presentes nas respostas dadas pelos estudantes (RICHARDSON et al., 2014, p. 239-240). Segundo o autor:

Entre as diversas técnicas de análise de conteúdo, a mais antiga e a mais utilizada é a análise por categoria (...). Entre as possibilidades de categorização, a mais utilizada, mais rápida e eficaz, sempre que se aplique a conteúdos diretos (manifestos) e simples, é a análise por temas ou análise *temática*. Consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado, para permitir sua comparação com outros textos escolhidos da mesma maneira (RICHARDSON et al., 2014, p. 243, grifo dos autores).

Depois da categorização dos dados obtidos com os questionários, e análise com base no referencial teórico, buscamos outros dados que permitissem compreender melhor as opiniões manifestadas pelos estudantes em algumas questões relativas à avaliação que os mesmos fizeram da formação e experiência de estudar no IFPI. Com esse intuito, realizamos entrevista com o Diretor de Ensino do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato (Apêndice B). E também novos levantamentos de dados em setores como o Departamento de Administração e Planejamento, Coordenação de Extensão, Coordenação de Gestão de Pessoas, Sala do Serviço Social, Biblioteca e Coordenação de Disciplina. Os coordenadores desses setores forneceram dados, relatórios e listas que contribuíram para que pudéssemos contextualizar algumas situações apresentadas pelos estudantes.

Na continuidade deste capítulo, a seção seguinte será destinada a fazer uma descrição do IFPI – Campus São Raimundo Nonato e do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio.

5.2 O Instituto Federal do Piauí – Campus de São Raimundo Nonato e o curso de Técnico em Administração na forma Integrada ao Ensino Médio

5.1.1 Histórico e estrutura do Campus

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) foi criado a partir da Lei 11.892/2008, que transformou 38 unidades dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) em Institutos Federais. Mas, como acontece com maioria dos IF's, a sua história começa bem antes disso e revela, de certa forma, o percurso das políticas educacionais para a educação profissional no Brasil, desde o início do século XX.

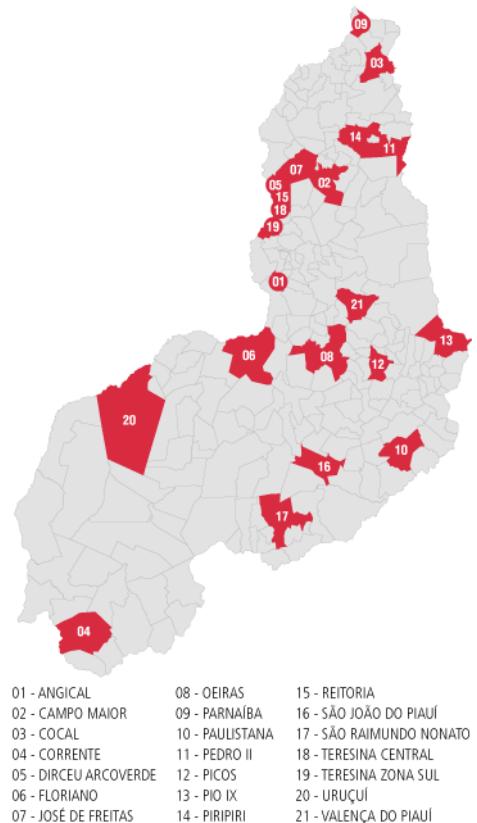
O ponto inicial é a implantação da “Escola de Aprendizes e Artífices do Piauí”, em 1909, voltada para os “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, que teve o objetivo de fazer com que eles adquirissem hábitos de trabalho e se mantivessem afastados do vício e do crime. Os cursos oferecidos eram nas áreas de Arte Mecânica, Marcenaria, Sapataria e Fundição; alguns anos depois, em 1937, no governo de Getúlio Vargas (Estado Novo), a Escola de Aprendizes passou a receber uma nova denominação: “Liceu Industrial do Piauí”, como parte de uma intenção governamental de formar operários para industrializar o país; entre 1942 e 1965 foi “Escola Industrial de Teresina”, com o objetivo de formar operários, em nível ginásial, para a indústria; e em 1965 foi transformada em “Escola Industrial Federal do Piauí”, que durou até 1967, sendo o período em que ocorreu a criação dos primeiros cursos técnicos de nível médio: Edificações, Agrimensura e Eletromecânica (BRASIL, 2014, p. 17-18).

Em 1967, a Escola Industrial foi transformada em Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI). Nessa fase, que durou até 1998, as vagas passaram a ser oferecidas também para cursos diurnos, já que até aquele momento estavam concentradas no turno noturno. São criados novos cursos, como Contabilidade, Administração, Secretariado e Estatística. Também nesse período é inaugurada a primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) na cidade de Floriano, em 1986; a Escola Técnica foi transformada em “Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET/PI)” em 1999, mesmo ano em que foi oferecido o primeiro curso superior: Tecnologia em Informática. A partir de 2007, foi implantada uma nova Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) em Teresina, que hoje é o Campus Teresina Zona Sul, e duas outras unidades no interior do estado, nas cidades de Picos e Parnaíba (BRASIL, 2014, p. 19-20).

Em 2008, como já dissemos, o CEFET/PI é transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). No ano seguinte, 2009, se expande para mais

seis municípios: Angical, Corrente, Piripiri, Paulistana, Uruçuí e São Raimundo Nonato. Já em 2013, entraram em funcionamento os campi de Pedro II, Oeiras e São João do Piauí. E em 2014 os de Campo Maior, Cocal e Valença do Piauí. O mapa abaixo mostra a distribuição dos campi do IFPI (BRASIL, 2014, p. 16).

Mapa 1 – Localização dos Campi do IFPI



Fonte: <http://libra.ifpi.edu.br/campi> (2016)

A implantação do IFPI - Campus São Raimundo Nonato

A implantação do Campus São Raimundo Nonato foi resultado do processo de interiorização e consolidação dos campi do IFPI em todo o estado do Piauí. No texto do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019 consta que isso foi “oportunizado graças à política de expansão da educação profissional e tecnológica promovida pelo Governo Federal, desde 2006” (BRASIL, 2014, p. 47). Dessa maneira, o Instituto Federal do Piauí passou a distribuir suas unidades por todo o território estadual, e para isso tomou como referência os Territórios de Desenvolvimento.

Esses “Territórios” foram instituídos a partir da Lei Complementar nº 87/2007 do Estado do Piauí. Com ela ficaram estabelecidos, para fins de planejamento governamental, 28

aglomerados e 11 Territórios de Desenvolvimento no Piauí, em 4 Macrorregiões. A regionalização para o desenvolvimento fundamentou-se, segundo o referido dispositivo legal, “em características ambientais, vocações produtivas e dinamismo das regiões, relações socioeconômicas e culturais estabelecidas entre as cidades, regionalização político-administrativa e malha viária existente” (PIAUÍ, 2007).

A quatro Macrorregiões são: Litoral, Meio Norte, Semiárido e Cerrados. Dentro da região semiárida foram criados quatro Territórios de Desenvolvimento, entre os quais estava o Território Serra da Capivara, compreendendo os seguintes municípios: Campo Alegre do Fidalgo, Capitão Gervásio Oliveira, João Costa, Lagoa do Barro do Piauí, São João do Piauí, Anísio de Abreu, Bonfim do Piauí, Caracol, Guaribas, Jurema, São Braz do Piauí, Várzea Branca, Coronel José Dias, Dom Inocêncio, Dirceu Arcoverde, Fartura do Piauí, São Lourenço do Piauí e São Raimundo Nonato.

Percebe-se, assim, que o Instituto Federal do Piauí acompanhou a lógica de regionalização para o desenvolvimento criada pelo governo estadual e a teve como referência para a instalação dos seus *campi*. O Campus São Raimundo Nonato, portanto, foi o primeiro do Território Serra da Capivara. Mas no ano de 2013, em nova fase da expansão do IFPI, um segundo Campus foi criado nesse Território, na cidade de São João do Piauí.

Em função disso, o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPI (PDI) 2015-2019 buscou promover a interiorização e abrangência da área de atuação do Instituto, garantindo “não apenas a permanência do estudante em sua própria cidade de origem, como o seu deslocamento até o campus mais próximo, sem necessidade de fixar residência nessa cidade”. Além disso, visou à

promoção do desenvolvimento socioeconômico regional, impulsionado pela elevação da escolaridade e o acesso aos níveis mais elevados do saber dos seus cidadãos, bem como à identificação da vocação produtiva, ao respeito e à preservação da cultura local e ambiental e, por conseguinte, à melhoria da qualidade de vida dos cidadãos (BRASIL, 2014, p. 47-48).

A oferta dos cursos do Instituto Federal do Piauí, e mesmo seus turnos de funcionamento seriam, assim, orientados pela identificação dos arranjos produtivos locais, culturais e socioeducacionais nos Territórios onde cada campus foi instalado. Em função disso, antes de seguirmos adiante iremos elencar algumas informações sobre o Território Serra da Capivara.

A população total do Território, composto por 18 municípios, é de 140.738 habitantes, distribuídos em uma área de 24.720, 49 quilômetros quadrados. 61.619 pessoas vivem na

zona urbana e 79.119 habitam a zona rural. Em 12 desses municípios a população é inferior a 6.000 habitantes. O município de Capitão Gervásio Oliveira, por exemplo, tem apenas 3.878 habitantes. Mas a menor população é a de João Costa, com 2.960 habitantes (BRASIL, 2015b, p.1-4).

Dados da Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí (CEPRO) sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) dos municípios do estado, indicaram que entre 1991 e 2010 houve evolução positiva no IDHM de todos os municípios do Território de Desenvolvimento Serra da Capivara. E que na década 2000-2010, 15 dos 18 municípios apresentaram um aumento no índice superior ao do Piauí como um todo (PIAUÍ, 2016, p. 110).

Mas, apesar da evolução no IDHM, 16 municípios do Território estão no nível de desenvolvimento humano baixo, e apenas 2 deles se situam no nível médio. Sendo o município de São Raimundo Nonato o detentor de maior IDHM (0,661), e o de Lagoa do Barro do Piauí o que apresenta o menor índice (0,502) (PIAUÍ, 2016, p. 110).

O Território Serra da Capivara tem sua economia movida, entre outras atividades, pela agricultura familiar, com produção de feijão e mandioca. Outra presença marcante é do cultivo da mamona. As práticas da apicultura e caprinocultura também têm muita importância, junto com o artesanato e o turismo (BRASIL, 2006, p. 22).

O município de São Raimundo Nonato, maior do Território Serra da Capivara, é uma das cidades piauienses onde a atividade comercial é mais significativa (ARAÚJO, 2010, p. 138). São 814 empresas, com 3.943 pessoas trabalhando, de acordo com dados do IBGE.

A cidade de São Raimundo Nonato também é muito importante para a atividade turística no estado do Piauí. É uma das principais atrações do “Polo Origens”, que recebe esse nome justamente porque foram encontrados fósseis humanos e de animais que viveram há milhares de anos em grutas e serras da região. No Polo predominam o turismo cultural e o ecoturismo (ARAÚJO, 2010, p. 145).

Na região, situam-se o Parque Nacional Serra da Capivara e o Museu do Homem Americano, que abrigam um rico acervo de fósseis e reproduções da vida de comunidades que a habitaram em um passado remoto, além de pinturas rupestres produzidas nos paredões das serras pelos primeiros homens que viveram no local. Outra atração é o Parque Nacional Serra das Confusões, que recebeu esse nome por causa das mudanças na cor dos paredões rochosos de acordo com a incidência de luz solar (ARAÚJO, 2010, p. 145). A cidade possui rede hoteleira, com hotéis e pousadas de características variadas.

Com o conhecimento do contexto regional e das características dos Territórios de Desenvolvimento, cada Campus do IFPI, ao ser implantado, deveria incorporar e manter alguns princípios e valores:

- a) uma instituição aberta, na qual a interação com a comunidade orienta as políticas de ensino, pesquisa e extensão;
- b) o respeito às características de cada região, orientando a oferta de cursos e a atualização curricular para que atendam às demandas locais e regionais;
- c) a integração com o segmento empresarial, como estratégia de oportunidades à comunidade interna, buscando ampliar a oferta estágios/empregos aos alunos/egressos da Instituição;
- d) o estímulo ao desenvolvimento de projetos e serviços cooperativos Instituto-empresa;
- e) a promoção e o apoio às atividades extensionistas, levando às comunidades locais e regionais a produção acadêmica desenvolvida pelo Instituto, que contribua para a emancipação econômica e social dessas regiões;
- f) a participação nas iniciativas locais de incubadoras e parques tecnológicos, como estímulo ao desenvolvimento regional;
- g) a participação nas manifestações culturais, artísticas, científicas, esportivas e educacionais, promovidas pelas comunidades locais e regionais (BRASIL, 2009a, p. 37).

Informações atuais em relação ao IFPI – Campus de São Raimundo

* Recursos financeiros:

O total de recursos financeiros empênhando para a manutenção do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato nos últimos três anos foi o seguinte: R\$ 2.733.612,62 no ano de 2015, R\$ 2.843.089,78 no ano de 2016, e R\$ 2.126.901,54 no ano de 2017 (até o mês de outubro). Esses recursos foram aplicados em serviços continuados, serviços não continuados, aquisição de material permanente, manutenção de veículos (um ônibus escolar para transporte dos alunos, um micro-ônibus e uma caminhonete), assistência estudantil (benefícios de alunos e insumos para o refeitório), obrigações tributárias e capacitação de servidores⁷.

⁷ Dados obtidos no Departamento de Administração e Planejamento (DAP) do Instituto Federal do Piauí (IFPI) – Campus de São Raimundo Nonato.

* Servidores:

O Campus tem atualmente 98 servidores, sendo 62 professores (incluindo efetivos e substitutos) e 36 técnico-administrativos. E 28 funcionários terceirizados, que atuam nas tarefas de limpeza, vigilância, cozinha, conduzindo os veículos institucionais e manutenção predial⁸.

* Setores e Profissionais que atuam no Apoio ao Ensino/Setor de Saúde/Refeitório Institucional

A Diretoria-Geral, conforme consta no Regimento Interno Geral do Instituto Federal do Piauí (IFPI, 2011), é a unidade organizacional executiva responsável por planejar, administrar, organizar, monitorar, avaliar e orientar as atividades de gestão do Campus de São Raimundo Nonato. A Diretoria de Ensino, por sua vez, está subordinada à Direção-Geral na Estrutura Organizacional. As coordenações dos cursos e a Coordenação Geral de Apoio ao Ensino estão vinculadas diretamente à Diretoria de Ensino. E a Coordenação Geral de Apoio ao Ensino é composta por quatro coordenações (Coordenação Pedagógica, Coordenação de Biblioteca, Coordenação de Controle Acadêmico e Coordenação de Disciplina).

Além dos setores ligados ao Apoio ao Ensino, outros dois setores também atuam de forma muito próxima aos estudantes, mesmo não estando vinculadas diretamente à Diretoria de Ensino no âmbito da Estrutura Organizacional do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato: o Setor de Saúde e o Refeitório Institucional.

As coordenações que compõem a Coordenação Geral de Apoio ao Ensino, o Setor de Saúde e o Refeitório Institucional contam com os seguintes servidores:

- Coordenação Pedagógica (2 Pedagogos e 2 Técnicos em Assuntos Educacionais);
- Coordenação de Disciplina (2 Assistentes de alunos e 1 Assistente em Administração);
- Coordenação de Biblioteca (1 Auxiliar de Biblioteca e 1 Assistente em Administração);
- Coordenação de Controle Acadêmico (1 Técnico em Assuntos Educacionais, 2 Assistentes em Administração e 1 Auxiliar em Administração);

⁸ Dados obtidos na Coordenação de Gestão de Pessoas (COGEPE) do Instituto Federal do Piauí (IFPI) – Campus de São Raimundo Nonato.

- Setor de Saúde (1 Psicóloga, 1 Assistente Social, 1 Enfermeira, 1 Auxiliar de Enfermagem, 1 Odontóloga e 1 Auxiliar de Saúde Bucal);
- Refeitório Institucional (1 Nutricionista e 5 trabalhadores terceirizados);

* Estrutura Física (espaços mais utilizados para atividades ligadas ao ensino):

- 15 salas de aulas (todas com aparelhos de ar-condicionado);
- 1 Ginásio Poliesportivo coberto e com vestiários;
- 1 Refeitório Institucional que oferece almoço e lanches gratuitamente nos dias de aula;
- 1 Auditório com capacidade para 180 pessoas;
- 3 Laboratórios de Informática, incluindo um denominado Laboratório de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (LAEPE), que visa apoiar o desenvolvimento das atividades escolares dos estudantes e que fica à disposição dos mesmos durante toda a semana;
- Os laboratórios das áreas de Química, Física, Biologia e Matemática estão em processo de construção. As obras foram iniciadas e posteriormente abandonadas pela empresa vencedora do processo licitatório. No momento, os setores responsáveis do Campus estão buscando saídas para assegurar a conclusão dos referidos laboratórios;
- 1 Biblioteca climatizada, com 1.380 títulos e 4.603 exemplares, 10 mesas para estudo, 10 computadores para acesso dos alunos, e 52 cadeiras.
- 2 Pátios (um na entrada do Campus e outro na entrada do refeitório, que é o mais utilizado para apresentações dos estudantes em diversos momentos).

* Política de Assistência Estudantil (POLAE) do IFPI

O Instituto Federal do Piauí dispõe de um conjunto de ações que compõem a sua Política de Assistência Estudantil (POLAE). Algumas dessas ações atendem a todos os estudantes, e outros programas específicos são direcionados para os alunos em vulnerabilidade social. A Assistência Estudantil tem foco na garantia do acesso, permanência e êxito acadêmico, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico (LOPES e LIMA, 2017).

Os programas da Assistência Estudantil se dividem em: Programas Universais e Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social. Os primeiros incluem o atendimento ao estudante, o desenvolvimento técnico-científico, e o atendimento às necessidades educacionais específicas. O atendimento aos estudantes em vulnerabilidade

social, por sua vez, ocorre por meio de benefícios (Permanente, Cultura, Atleta, Moradia Estudantil e Eventual) (LOPES e LIMA, 2017, p. 4).

Dentro dos Programas Universais, a categoria Atendimento ao Estudante contempla: a alimentação estudantil, oferecida de forma gratuita no refeitório do Campus; a assistência à saúde (atendimento médico, odontológico, de enfermagem e psicológico); o acompanhamento e suporte ao ensino (orientação pedagógica e psicossocial); e incentivo à participação político-acadêmica, cultural e esportiva. Na categoria Desenvolvimento Técnico-científico estão incluídos: o Programa de Acolhimento ao Estudante Ingressante (PRAEI), que oferece apoio aos alunos ingressantes nas suas dificuldades de aprendizagem de conteúdos fundamentais de Português, Matemática, Química e Física, por meio de aulas com monitores; os Projetos de Monitoria; os Projetos de Iniciação Científica, que oportunizam aos estudantes o contato direto com a atividade científica e de pesquisa, e entre os quais está o Programa de Bolsa de Iniciação Científica Júnior (PIBIC Jr.), voltado para os estudantes do ensino médio integrado à educação profissional; os Projetos de Extensão; e os Projetos de Visitas Técnicas (LOPES e LIMA, 2017, p. 5-7).

O Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social, como já dissemos, é implementado por meio da concessão de benefícios. Dentre eles, destaca-se o Benefício Permanente, que é concedido aos estudantes durante o percurso acadêmico. Esses alunos são selecionados por meio de edital lançado no início do ano letivo. O estudante selecionado pode receber benefícios nos seguintes valores: R\$ 100,00; R\$ 150,00; R\$ 200,00; R\$ 300,00; e R\$ 400,00. Esses valores são definidos a partir de análise socioeconômica, considerando a renda per capita familiar e os agravantes sociais (LOPES e LIMA, 2017, p. 8).

* Organização e funcionamento

- O IFPI tem o seu Regimento Interno Geral e Organização Didática, documento que rege as atividades e decisões didático-pedagógicas desenvolvidas, onde consta, entre outras informações, os direitos e deveres de estudantes e professores;
- São realizadas reuniões de Pais e Mestres a cada dois meses, no final de cada bimestre, com todos. As reuniões ou conversas com os responsáveis em casos específicas são marcadas sempre que necessário;
- As instâncias mais importantes onde se tomam decisões coletivas são: o Conselho de Classe (âmbito didático-pedagógico) e o Conselho Diretor (âmbito administrativo);

- Os planos de ensino tomam como referência as ementas das disciplinas do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

5.1.2 O curso de Técnico em Administração na forma Integrada ao Ensino Médio

A implantação do curso de Técnico em Administração na forma integrada ao ensino médio no Campus de São Raimundo Nonato não estava prevista nos documentos institucionais de planejamento.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014, por exemplo, previa a oferta de dois cursos técnicos na forma integrada ao médio, com entradas em todos os anos do período de vigência do Plano: Agronegócio e Informática. Este último é um dos cursos ofertados pelo Campus até hoje, mas o primeiro não teve nenhuma turma até hoje (BRASIL, 2009a, p. 86). No ano de 2014 o Campus São Raimundo Nonato do IFPI oferecia vagas para apenas um curso integrado: Informática (BRASIL, 2014, p. 110).

Os cursos de ensino médio integrados à educação profissional começaram a ter oferta de vagas para o Campus de São Raimundo Nonato no ano de 2011. Informática e Guia de Turismo foram os cursos ofertados. Quatro anos depois, no início de 2015, o Campus passou a ofertar vagas para o curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, com três anos duração (até então, os cursos eram ofertados em um período de quatro anos). O funcionamento do curso foi autorizado pela Resolução nº 54/2016 do Conselho Superior do IFPI, que data de 14 de junho de 2016, com efeitos retroativos ao semestre letivo 2015.1.

A implantação do curso de Administração, especificamente, além de algo novo foi também uma surpresa, tendo em vista que não havia tido planejamento em nível de Campus, que sequer tinha em seus quadros professores para ministrar as disciplinas específicas de Administração. O curso iniciou só com as disciplinas da base comum, previstas nas Diretrizes Curriculares para o ensino médio, e, depois, foi empossado um novo docente para ministrar as disciplinas específicas do curso, que permaneceu sendo o único durante a maior parte do período letivo.

O Projeto Pedagógico do Curso de Técnico (PPC) em Administração na forma integrada ao ensino médio não faz referências específicas ao Campus ou ao município de São Raimundo Nonato. Com isso entendemos que o mesmo projeto fundamenta a oferta do curso em outros Campi do Instituto Federal do Piauí. Administração e Informática parecem ser os cursos que o IFPI pretende instalar em todas ou quase todas as suas unidades, motivo pelo qual se promoveu um “alinhamento” dos mesmos a partir de um projeto pedagógico único.

No projeto pedagógico em questão, consta que o IFPI se propõe a oferecer o curso de Técnico em Administração na forma integrada ao ensino médio por “entender que estará contribuindo para a elevação da qualidade dos serviços prestados à sociedade”. O Instituto Federal do Piauí, de acordo com o mesmo documento, tem seu trabalho “marcado pela permanente preocupação em ofertar cursos que atendam às expectativas dos alunos e da comunidade em geral, no que diz respeito à empregabilidade, demanda do setor produtivo e compromisso com o social” (BRASIL, 2015a, p. 6).

Na justificativa do projeto pedagógico do curso de Técnico em Administração é exposto que a sua importância está na “necessidade de promoção do desenvolvimento empresarial, uma vez que, a cada dia, surgem novos modelos e novos empreendimentos” (BRASIL, 2015a, p. 7).

No documento consta ainda que a implantação do curso de Técnico em Administração na forma integrada ao ensino médio se deu de forma participativa, com presença de docentes do curso e áreas afins (BRASIL, 2015a, p. 7). Observamos que, de fato, na lista de componentes da equipe de elaboração constam nomes de professores do IFPI, mas nenhum do Campus de São Raimundo Nonato. O Campus recebeu o projeto pronto, que é praticamente igual ao implementado em outros *campi*, de outras regiões do estado do Piauí.

Além dos professores, outros atores foram consultados para a implantação do curso, como o Sindicato dos Comerciários, o Conselho Regional de Administração e a “classe empresarial”. Não especifica de que cidade/região eram esses atores, mas, ao que tudo indica, não eram da região de São Raimundo Nonato, o que demonstra que a população local não foi ouvida no processo de criação do curso. Em relação ao último grupo, o documento expõe que

no auscultamento do empresariado, procurou-se identificar, por meio de diversos depoimentos pessoais, o novo perfil técnico do profissional a ser edificado, enfatizando aspectos comportamentais, carências e exigibilidades do mercado, experiências já realizadas com técnicos oriundos do IFPI; tudo isso como propósito de ofertar um curso adequado à realidade do mercado (BRASIL, 2015a, p. 7).

O PPC destaca ainda que informações do Serviço de Integração Escola-Empresa (SIEE), entidade parceira do IFPI na consecução do seu programa de estágio curricular supervisionado, dão conta que “de cada 10 (dez) estagiários solicitados pelas empresas localizadas no Piauí, aproximadamente 06 (seis) são da área de Administração” (BRASIL, 2015a, p. 8).

Assim, o IFPI estaria oferecendo o Curso Técnico em Administração como reafirmação do seu compromisso de participar do processo de desenvolvimento local, regional e nacional, de acordo com o PPC. A transcrição do objetivo do curso, logo abaixo, revela as várias expectativas em relação à formação a ser proporcionada.

o Curso Técnico em Administração na forma Integrada tem como objetivo oferecer a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para que o mesmo possa continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores possibilitando o prosseguimento de estudos, bem como, formar profissionais-cidadãos empreendedores, competentes, com conhecimentos técnicos, eticamente responsáveis e comprometidos com o bem estar da coletividade e que saibam associar a teoria à prática, fazendo uso das habilidades e atitudes compatíveis com a área de Gestão e Negócios (BRASIL, 2015a, p. 10).

O curso Técnico em Administração na forma integrada ao ensino médio é voltado para candidatos que tenham concluído o ensino fundamental. O acesso ocorre a partir de um Exame Classificatório, processo seletivo público que obedece a um edital. Até o presente momento o Exame é composto por 60 questões, sendo 30 de Língua Portuguesa e 30 de Matemática. Para cada uma das turmas em curso foram ofertadas 40 vagas.

Abaixo transcrevemos o perfil profissional de conclusão, como consta no PPC:

O egresso do curso Técnico em Administração na modalidade integrada é um profissional que atua de forma criativa, ética, empreendedora, consciente do impacto socioambiental e cultural de sua atividade. Executa as funções de apoio administrativo: protocolo e arquivo, confecção e expedição de documentos administrativos e controle de estoques. Opera sistemas de informações gerenciais de pessoal e material. Utiliza ferramentas da informática básica, como suporte às operações organizacionais. É um profissional com competência para gerir seu próprio negócio ou de terceiros, atuando nas empresas públicas e privadas dos diversos setores da economia. Capaz de se adaptar a novas condições de ocupação e dar prosseguimento aos estudos. Enfim, o novo perfil do técnico de nível médio em Administração requer conhecimento de mais de uma língua, domínio do computador, visão global da sociedade, cultura geral, espírito de liderança, facilidade de trabalho em equipe de forma a proporcionar-lhe uma sólida formação técnico-humanística (BRASIL, 2015a, p. 11-12).

O perfil de conclusão atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), pois a proposta é formar um profissional que atue de forma ética e consciente do impacto socioambiental e cultural de sua atividade, que seja capaz de se adaptar às novas condições de ocupação e dar prosseguimento aos estudos, e também com sólida formação humanística. Esse perfil remete a algumas das finalidades do ensino médio,

conforme consta nas DCNEM: uma delas é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. A outra é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Consta ainda no texto das Diretrizes que o ensino médio se baseia na formação integral do estudante e na sustentabilidade como meta universal (BRASIL, 2012, p. 1-2).

No que se refere à organização curricular, o curso Técnico em Administração na forma integrada foi estruturado em três anos, com um total de 27 componentes curriculares e carga horária total de 3.300 horas. São 18 disciplinas no 1º ano, 18 no segundo, e 16 no 3º ano. As aulas acontecem nos turnos manhã, com aulas à tarde pelo menos duas vezes por semana.

As disciplinas Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol, Educação Física, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Filosofia e Sociologia são oferecidas durante os três anos do curso. A disciplina Arte é ofertada no 1º e no 2º ano. Todas elas compõem o conjunto das disciplinas básicas ou de formação geral presentes na referida organização curricular.

Na parte específica da área de Administração as disciplinas são as seguintes: no primeiro ano temos Ecoeficiência, Administração Geral, Aspectos Legais da Administração, Gestão de Arquivo e Documentação e Tópicos de Atuação Profissional; no segundo ano as disciplinas são Organização Empresarial, Contabilidade Geral, Gestão de Pessoas, Logística de Materiais e Gestão de Marketing; já no terceiro ano as específicas são Gestão da Inovação e Empreendedorismo, Administração da Produção, Tecnologia Aplicada à Administração e Administração de Vendas.

O Estágio Supervisionado não é obrigatório, mas pode ser realizado de forma opcional, obedecendo às normas instituídas pelo IFPI.

As informações apresentadas até aqui, sobre a proposta formativa do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato, foram baseadas nos documentos institucionais, com destaque para o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Do nosso ponto de vista, essas informações contribuem para a compreensão dos objetivos do Instituto Federal do Piauí para a formação nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional, sobretudo o de Técnico em Administração, que estão sendo analisado neste trabalho. Mas entendemos que essa compreensão poderia ser ampliada se pudéssemos conhecer o

posicionamento da gestão do Campus em relação aos cursos integrados, e por isso resolvemos entrevistar o Diretor de Ensino, professor Eptácio Neco da Siva⁹. A Diretoria de Ensino, conforme estabelece o Regimento Interno Geral do IFPI, “é a unidade organizacional responsável por desenvolver, orientar e monitorar as atividades de ensino para o Campus”, e uma das ações que compete a ela é “organizar e executar as políticas educacionais definidas para o Campus” (IFPI, 2011, p. 219).

Sobre os motivos que levam os estudantes a ingressar nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato, o Diretor de Ensino manifestou-se da seguinte forma: “na minha visão, o aluno que chega aqui, ele vem mais pensando nessa parte da base comum, do que na parte técnica, muito embora a parte técnica, no Campus, seja muito boa, excelente”. No entanto, ele ressalta que o curso possibilita tanto uma preparação para ingressar no ensino superior, quanto para uma inserção profissional como técnico de determinada área. Por isso, avaliou:

a visão que eu tenho do curso integrado é essa, que ele é um leque de possibilidades de se colocar um aluno no mercado de trabalho em curto prazo. Muito embora eu vejo que está sendo difícil trabalhar por conta que a carga horária é alta e agora esses cursos são em três anos. Então, eu vejo que o aluno aqui, ele sente muito isso, muito mais do que quando os cursos eram de quatro anos. Então, de uma forma geral, é uma preparação nas duas partes, mas que o aluno tá tendo uma tendência, na maioria, de se preocupar mais com a base nacional comum.

O Diretor de Ensino também foi questionado em relação à sua visão em quanto ao interesse ou desinteresse dos estudantes dos cursos integrados pela formação técnica. Solicitamos que ele refletisse com base não só na sua experiência como gestor, mas também na relação cotidiana com os alunos, já que o seu cargo de origem é o de professor de Biologia. Sobre essa questão, o depoimento foi o seguinte:

Olha, minha opinião é a seguinte. Pela experiência que eu tô tendo, [acho que] a maioria [dos alunos] não têm interesse naquele curso que ele tá fazendo. Ele tá procurando se preparar para o ensino superior, e aqui em São Raimundo Nonato ele não tem uma escola, por exemplo, a nível médio, que ofereça as mesmas condições que o IFPI oferece, tanto de infraestrutura, como de pessoal. A qualidade do pessoal, do professor, aqui os professores

⁹ A entrevista foi realizada na manhã do dia 20 de outubro de 2017, na sala da Diretoria de Ensino do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato, e tratou de duas questões: a visão do Diretor de Ensino em relação ao desenvolvimento dos cursos de ensino médio integrado à educação profissional no Campus, e uma avaliação do Curso de Extensão Pré-ENEM.

são mestres, especialistas, ou com doutorado. Então, aqui é puxado, eles cobram mais do aluno e o aluno já vem com essa mentalidade, de entrar aqui. Eu digo isso porque eu pesquisei isso com os alunos, e eles disseram que aqui é uma escola boa e que eles precisam se preparar para o ENEM. Muito embora, muitos alunos que estão aqui entram com essa perspectiva e acabam se afeiçoando pelo curso, pela área técnica, e se descobrem dentro do curso. E eu não posso deixar de frisar esse momento do curso, da parte técnica, mas atinge a minoria, não é a maioria. Eu vejo que é a minoria.

Com base nesse depoimento, foi lançado mais um questionamento para o Diretor de Ensino. O que levaria os estudantes dos cursos de ensino médio integrado à educação profissional a ter menos interesse pela formação técnica seria a dificuldade para a inserção no mercado de trabalho na região? A resposta dada foi a seguinte:

Ele não vê, o aluno que entra aqui, ele não consegue enxergar a dimensão do curso. Como ele não vê uma perspectiva de trabalho, ele se desestimula, então ele pensa assim: “eu vou fazer o curso aqui, mas quando eu terminar eu vou fazer o que, vou ficar desempregado?”. Ele não vê o mercado de trabalho. Se o mercado de trabalho fosse chamativo, ou seja, se ele terminasse aqui e tivesse aquela esperança maior de dizer que vai ter um mercado de trabalho que vai absorver, aí você pode ter certeza que eles não vão querer fazer ensino superior. Até porque a maioria dos alunos que estudam aqui, muitos deles não têm condição de estudar fora.

Perfil dos professores

O curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato conta, no momento, com 27 professores ministrando as disciplinas que compõe o currículo. Desse total, 22 são efetivos e 5 são substitutos. No caso dos primeiros, o regime de trabalho é Dedicação Exclusiva. Os segundos, por sua vez, atuam em regime de trabalho de 40 horas semanais.

No que se refere à titulação dos docentes do curso, podemos distribuir esses 27 professores da seguinte forma: 11 concluíram Especialização; 3 estão cursando o Mestrado; 10 já concluíram o Mestrado; 1 está cursando o Doutorado; e 2 já concluíram o Doutorado.

Curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹⁰

Além das atividades que integram o currículo do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, os estudantes da turma do 3º ano participam ainda das aulas que integram o Curso de Extensão – ENEM 2017. O IFPI – Campus de São Raimundo Nonato conta com preparatório para o ENEM desde o ano de 2015, tendo sido criado por iniciativa do atual Diretor de Ensino e Coordenador do Curso de Extensão, professor Eptácio Neco da Silva.

O objetivo geral do Curso de Extensão é melhorar o desempenho dos estudantes nas provas de vestibulares e do ENEM – 2017. E os objetivos específicos são: aumentar a aprovação de alunos nos vestibulares e no ENEM, assim como a entrada dos mesmos em Instituições Públicas de Ensino Superior; desenvolver o senso crítico dos alunos; preparar os alunos para o mundo globalizado; desenvolver nos estudantes a capacidade de disciplina.

A carga horária total do curso é de 112 h, ofertada na modalidade presencial. As aulas são ministradas nos dias de quarta-feira e quinta-feira, no horário das 18:00 h às 20:00 h. Nelas são revisados conteúdos do 1º ao 3º ano, com foco no ENEM e em vestibulares. As atividades incluem a resolução de questões de exames aplicados nos anos anteriores e também simulados de todas as disciplinas, com comentários das questões pelos professores de cada área. Atualmente, são 15 os servidores envolvidos nas atividades do Curso.

A justificativa para a realização do Curso de Extensão – ENEM 2017 é que, por conta da existência da formação técnica, o tempo destinado às disciplinas de formação geral não seria suficiente para que os professores ministrassem todos os conteúdos das disciplinas, da forma como está proposto nas ementas que constam no Projeto de Curso. Por isso, haveria a necessidade de um aprimoramento e aprofundamento nessas disciplinas, para que os alunos pudessem estar preparados para alcançar êxito nas provas de vestibulares e do ENEM.

Na justificativa do Projeto do Curso de Extensão – ENEM 2017 consta, ainda, que uma pesquisa informal feita com os alunos do Campus indicou que a maioria deles pleiteia uma vaga em cursos superiores de universidades públicas.

Em entrevista concedida pelo Coordenador do Curso ENEM 2017, o mesmo relatou que em 2015 o IFPI – Campus de São Raimundo Nonato teve 95% dos seus estudantes

¹⁰ Os dados apresentados tem como referência o projeto do Curso de Extensão – ENEM 2017, a entrevista realizada com o Diretor de Ensino (que também é o coordenador desse curso preparatório para o ENEM), e um relatório com o nome dos estudantes aprovados para cursos superiores, elaborado por ele.

aprovados para cursos superiores, e em 2016, o percentual chegou a 93% do total. Uma relação apresentada pelo Coordenador do Projeto, onde constam os nomes dos estudantes aprovados, indica que os estudantes ingressaram em cursos bastante diversificados.

Entre os que concluíram o ensino médio integrado em 2015, foram 26 alunos aprovados para cursos em universidades públicas estaduais e federais (de 38 concluintes). Os cursos que tiveram mais alunos aprovados foram: Direito, Engenharias (Mecânica, Civil e Elétrica), Antropologia, Arquitetura, Arqueologia, Odontologia, Ciências da Computação, Administração, Ciências da Natureza. Entre outros, como Artes Cênicas e Medicina. Algumas das universidades públicas para as quais os estudantes conseguiram aprovação foram: o próprio IFPI, Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Estadual de Alagoas (UNICISAL), e Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

No ano de 2016, por sua vez, foram 22 alunos aprovados para cursos em universidades públicas (federais e estaduais). Ao todo, 33 estudantes concluíram o ensino médio integrado naquele ano. Eles conseguiram aprovação para cursos superiores como: Arquitetura, Arqueologia, Direito, Farmácia, Ciências Sociais, Odontologia, Enfermagem, Administração, Pedagogia, Geografia e Biologia. Entre as universidades públicas para as quais esses estudantes foram aprovados estavam: o próprio IFPI, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Depois de concluída a descrição do Instituto Federal do Piauí – Campus de São Raimundo Nonato, e do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, na próxima seção deste capítulo apresentaremos os dados da pesquisa realizada com os estudantes das três turmas do curso (1º, 2º e 3º), com a utilização de um questionário, onde se buscou conhecer o perfil dos jovens e dos seus familiares, os projetos profissionais e projetos de vida dos mesmos, e avaliação que faziam em relação às contribuições do curso para os seus projetos e sua vida profissional e pessoal.

5.2 Formação, projetos profissionais e projetos de vida: olhares dos estudantes

A pesquisa empírica teve início no 15/08/2017, uma terça-feira, quando estivemos no IFPI – Campus de São Raimundo Nonato para realizar o pré-teste do questionário a ser aplicado com os estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. Os alunos selecionados para essa etapa responderam o questionário e expuseram as suas dificuldades e dúvidas em relação às questões. A partir dos aspectos apontados por eles, fizemos algumas modificações no nosso instrumento. No dia seguinte, 16/08/2017 comunicamos à Coordenadora do Curso que iríamos realizar uma pesquisa com os estudantes e iniciamos as tentativas de aplicação do questionário.

Na manhã do dia 18/08/2017, conseguimos aplicar o questionário com a turma do 1º ano de Administração, contando com o apoio do representante de turma. Os estudantes se reuniram na própria sala de aula para responder o questionário. Explicamos a eles que se tratava de uma pesquisa integrante de um curso de mestrado. Fizemos a entrega dos instrumentos e avisamos a eles que não precisavam se identificar e que estaríamos à disposição para tirar eventuais dúvidas, caso viessem a tê-las. No mesmo dia conseguimos aplicar o questionário com os estudantes da turma do 3º ano de Administração. Todos os participantes, das duas turmas, devolveram o questionário respondido no mesmo dia.

Depois de alguns dias de tentativas frustradas, conseguimos aplicar os questionários com os estudantes do 2º ano de Administração, no dia 25/08/2017, uma sexta-feira. Realizamos os mesmos procedimentos que já haviam sido adotados nas demais turmas, informamos aos alunos sobre os objetivos da pesquisa, que não precisariam se identificar e que as informações obtidas seriam utilizadas apenas no âmbito da pesquisa.

O questionário foi respondido por 90 alunos das três turmas do curso, sendo 32 do 1º ano, 28 do 2º ano e 30 do 3º ano. No momento, 104 alunos estão matriculados no curso de Administração (42 no 1º ano, 31 no 2º ano e 31 no 3º ano).

A análise dos dados obtidos, a partir dos questionários, será dividida em quatro seções: na primeira delas, trataremos da identificação do perfil dos estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, incluindo a escolarização e atuação profissional dos pais e mães dos estudantes, a formação desses estudantes no ensino fundamental, e os motivos da opção por estudar no IFPI e no curso integrado; na seção seguinte, serão apresentados os dados relativos à avaliação que os estudantes fazem da formação no curso integrado do IFPI e das contribuições que essa formação pode dar para a vida profissional e pessoal deles; logo em seguida, analisaremos os dados referentes aos projetos profissionais e

projetos de vida dos estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio; e na última seção trataremos das perspectivas dos estudantes em relação à experiência de estudar no IFPI – Campus de São Raimundo Nonato.

5.2.1 Identificação/ Escolarização e profissão dos pais e mães/ Formação no ensino fundamental e motivos da opção pelo IFPI

Nesta primeira parte da análise dos dados, apresentaremos inicialmente os dados obtidos por meio do primeiro bloco de perguntas do questionário, que teve o objetivo de obter algumas informações que permitissem ter uma noção do perfil dos estudantes do curso, como: a série, o gênero, a idade, a renda mensal da família e o município onde a família mora, tendo em vista que o Campus do Instituto Federal do Piauí fica localizado na cidade de São Raimundo Nonato, mas recebe alunos de outras cidades da região.

Distribuição dos alunos por série

Os 90 alunos que participaram da pesquisa estão distribuídos da seguinte forma, de acordo com a série em que estudam: 32 são do 1º ano do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio (36%); 28 são do 2º ano (31%); e 30 são do 3º ano (33%).

Gráfico 1



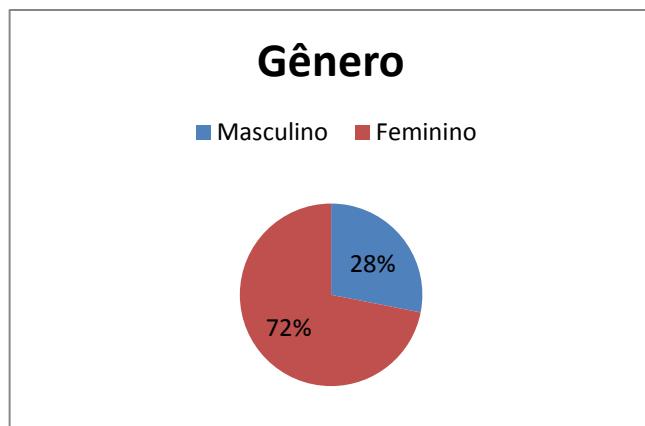
Fonte: Elaborada pelo autor (2017)

Gênero

Quanto ao gênero, percebe-se que a maior parte dos estudantes é do gênero feminino. No total, são 64 alunas, que correspondem a 72% do total. Já do gênero masculino, eram 25

estudantes (28%). A superioridade do gênero feminino, em termos numéricos, é mais significativa na turma do 2º ano, com 23 estudantes do sexo feminino (82,1%) e apenas 5 do sexo masculino (17,9%). Situação semelhante ocorre entre os estudantes da turma do 3º ano, onde 22 são do gênero feminino (73,3%) e apenas 8 do sexo masculino (26,7%). A turma do 1º ano é a mais equilibrada em termos numéricos, com 19 estudantes do sexo feminino (61,3%) e 12 do sexo masculino (38,7%).

Gráfico 2



Fonte: Elaborada pelo autor (2017)

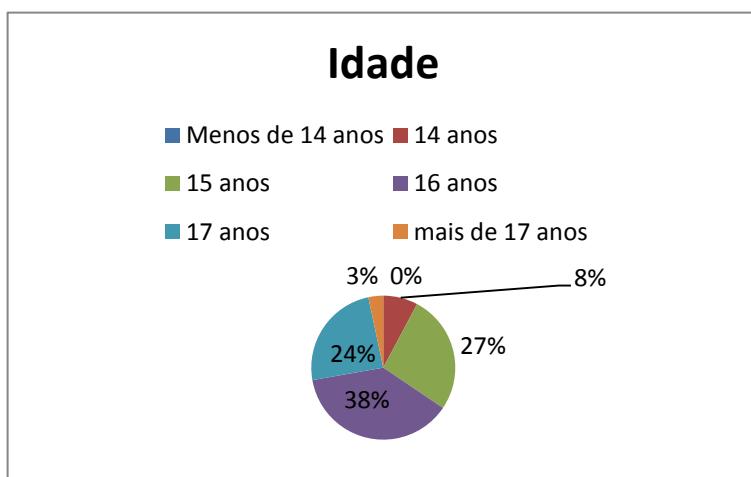
Idade

Quanto à idade, os estudantes participantes da pesquisa estão distribuídos da seguinte forma, de acordo com a faixa etária: 7 deles tem 14 anos (8%); 24 estudantes tem 15 anos (27%); com 16 anos são 34 (38%); 22 deles tem 17 anos (24%); e 3 tem mais de 17 anos (3%). Nas três turmas, a maioria dos estudantes está na série correspondente à idade. Na turma do 1º ano são 18 alunos com 15 anos (56,3%), na turma do 2º ano são 19 alunos com 16 anos (67,9%), e no 3º ano são 17 alunos com 17 anos (56,7%).

É importante também mencionar que a maior parte dos estudantes em idade não correspondente à série, pelos padrões da educação brasileira, está em série superior à considerada ideal. Na turma do 1º ano, por exemplo, temos 7 alunos com 14 anos, que representam 21,9% do total. Na turma do 2º ano, são 5 alunos com 15 anos (17,9%), e, no 3º ano, temos 11 alunos com 16 anos (36,7%). Somados esses alunos mais “adiantados” aos que estão na idade/série correspondente, teríamos uma taxa líquida de matrícula de 78,2% na turma do 1º ano, 85,8% na turma do 2º ano e 93,4% no 3º ano.

Os dados em relação ao ensino médio no Brasil em 2015 mostraram que a taxa líquida de matrículas estava em 62,7%, quando a meta estabelecida no PNE 2014-2024 era 85% (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017, p. 30). Percebe-se, assim, que os percentuais de alunos do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato com idade correspondente à série em que estudam é superior à meta estabelecida em âmbito nacional em duas das turmas e um pouco abaixo em apenas uma delas.

Gráfico 3



Fonte: Elaborada pelo autor (2017)

Renda familiar

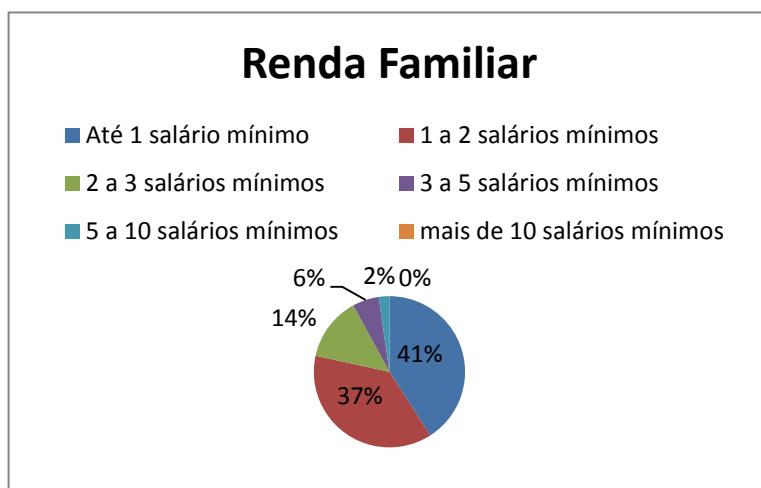
No que se refere à renda familiar, os estudantes participantes da pesquisa estão distribuídos da seguinte forma: 36 deles são de famílias com renda mensal de até 1 salário mínimo (41%); 33 estão na faixa de renda mensal familiar entre 1 e 2 salários mínimos (37%); com renda familiar 2 e 3 salários mínimos temos 12 estudantes (14%); as famílias de 5 estudantes tem renda mensal entre 3 e 5 salários mínimos (6%); e 2 estudantes são de famílias com renda mensal entre 5 e 10 salários mínimos.

Dados do IBGE, referentes ao ano de 2015, indicam que o salário médio mensal dos trabalhadores formais no município de São Raimundo Nonato é de 1,8 salários mínimos. E também que, conforme dados do Censo 2010, 45,8% da população tem rendimento nominal mensal de até 1/2 salário mínimo (IBGE, 2017).

Dados da Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí (CEPRO) sobre os Indicadores de Desenvolvimento Humano (IDHM) dos municípios piauienses

apontaram que, em relação à renda, os 224 municípios do estado estão distribuídos nas seguintes faixas: 22 deles estão na faixa “muito baixo”; 180 municípios estão no nível “baixo”; 21 estão na faixa “médio”; e apenas 1 município está na faixa “alto”. No Território de Desenvolvimento Serra da Capivara, onde se localiza o município de São Raimundo Nonato, 3 dos 18 municípios estão na faixa “muito baixo”. Outros 13 estão na faixa “baixo” e 2 na faixa “médio”. Nenhum município está na faixa “alto” ou “muito alto” (PIAUÍ, 2016, p. 25).

Gráfico 4



Fonte: Elaborada pelo autor (2017)

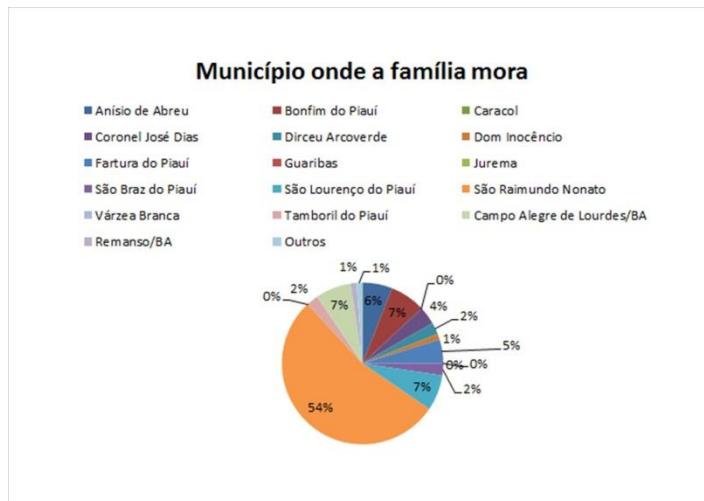
Município de origem

Quanto ao município de origem dos estudantes, mais da metade deles são de São Raimundo Nonato (54%), cidade onde está localizado o Campus do IFPI e polo regional. Três contribuem com 7% do total de alunos do curso de Técnico em Administração, na forma integrada: Bonfim do Piauí, São Lourenço do Piauí e Campo Alegre de Lourdes, no vizinho estado da Bahia. 6% dos estudantes são do município de Anísio de Abreu, e 5% de Fartura do Piauí.

Por ser uma região de divisa com o estado da Bahia, o Campus do IFPI de São Raimundo Nonato a cada ano recebe mais estudantes vindos dos municípios baianos mais próximos. A cidade de Campo Alegre de Lourdes (distante aproximadamente 70 quilômetros), por exemplo, é uma das que possui maior quantidade de alunos no curso, depois

de São Raimundo Nonato. A cidade de Remanso (em uma distância de aproximadamente 100 quilômetros) também está representada.

Gráfico 5



Fonte: Elaborada pelo autor (2017)

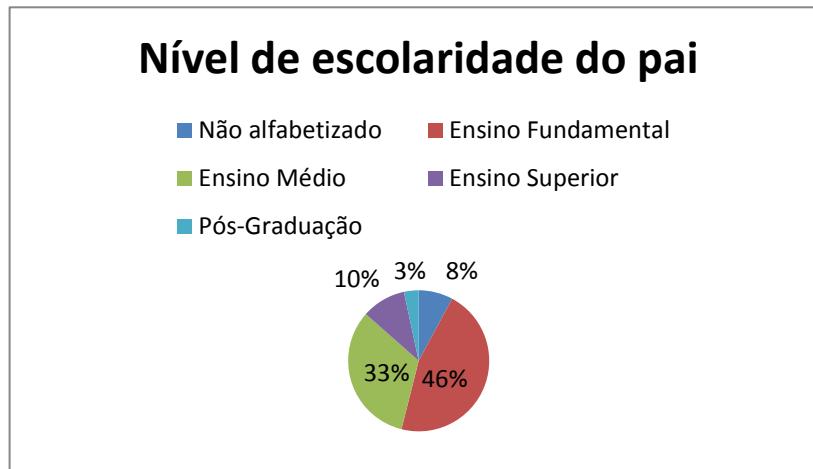
Mesmo com a predominância dos estudantes da cidade de São Raimundo Nonato na ocupação das vagas do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI, podemos perceber nos dados do gráfico, que parte considerável dos municípios do Território de Desenvolvimento Serra da Capivara, onde o Campus está inserido, está representada por meio da presença dos seus jovens. Com isso, entendemos que estaria sendo efetivado o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPI (PDI 2015-2019), no que se refere à promoção da interiorização e da abrangência da instituição, buscando, entre outras coisas, a elevação da escolaridade da região (BRASIL, 2014, p. 47-48).

Apresentado os dados das primeiras questões, a partir dos quais tentamos esboçar um perfil dos estudantes do curso de Técnico em Administração na forma integrada ao ensino médio, apresentaremos, a partir de agora, alguns dados sobre a escolarização e profissão dos pais e mães dos estudantes.

Nível de escolaridade dos pais e mães

O nível de escolaridade dos pais dos estudantes está distribuído da seguinte forma: 8% não são alfabetizados; 46% cursaram Ensino Fundamental; 33% fizeram Ensino Médio; 10% deles concluíram o Ensino Superior; e 3% cursaram a pós-Graduação.

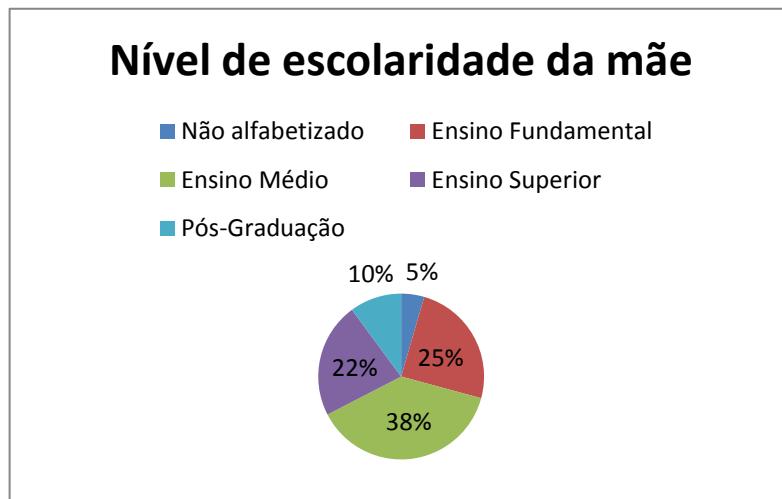
Gráfico 6



Fonte: Elaborada pelo autor (2017)

O nível de escolaridade das mães dos estudantes, por sua vez, está distribuído da seguinte forma: 5% não são alfabetizadas; 25% delas cursaram o Ensino Fundamental; 38% concluíram o Ensino Médio; 22% fizeram Ensino Superior; 10% concluíram a Pós-Graduação.

Gráfico 7



Fonte: Elaborada pelo autor (2017)

Percebe-se, com base nos dados, que as mães dos estudantes apresentam maiores níveis de escolaridade que os pais. O percentual de pais que concluiu o Ensino Superior ou a Pós-Graduação corresponde a 13% do total, enquanto entre as mães a soma das que alcançaram esses dois níveis de ensino chegam a 32%. No polo oposto, o percentual somado

de pais que não são alfabetizados, ou que concluíram o Ensino Fundamental, corresponde a 54% do total, bem maior do que entre as mães, onde esse percentual é de 30%.

Dados do IBGE sobre anos de estudo por sexo, que tiveram como base a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015 mostram que a tendência é de mais anos de escolaridade entre as mulheres. Enquanto 30,0 % dos homens tinham de 11 a 14 anos de estudo, entre as mulheres esse percentual era de 31,4%. Já entre os que possuíam 15 anos ou mais de estudos o quadro era o seguinte: 11,6% dos homens e 14,3% das mulheres apresentavam essa quantidade de anos de estudo. No conjunto dos que possuíam menos anos de estudo, os homens eram maioria entre os que não tinham instrução ou com até três anos de estudo¹¹.

Profissão dos pais e das mães

No que se refere às profissões dos pais dos estudantes, entre as mais citadas estão as de agricultor, pedreiro, motorista. Além delas, aparecem com menor incidência, outras, como: vigilante, servidor público, professor, contador, gerente, advogado, bancário, jardineiro, comerciante e vendedor. Já entre as mães dos estudantes, a profissão que se destaca significativamente em relação às demais é a de professora. Além desta, aparecem outras, como: zeladora, dona de casa, agente comunitária de saúde, contadora, agricultora, costureira, servidora pública e vendedora.

Os dados sobre a renda, a escolaridade e as profissões dos pais e mães dos estudantes do curso de Técnico em Administração na forma integrada ao ensino médio nos levam a discordar do posicionamento de Durham (2010) em relação aos Institutos Federais de Educação.

Durham (2010, p. 171) defende que nos cursos de formação técnica integrada ao ensino médio é oferecido um excelente curso médio regular propedêutico, que se tornou uma ótima preparação para o vestibular. Com isso, segundo a autora, as vagas passaram a ser disputadas por alunos de classe média, que haviam cursado o ensino fundamental em escolas particulares. Com essa grande procura, e a exigência de exame para ingresso, esses cursos teriam se elitizado, segundo a autora.

Com a maioria das famílias apresentando renda de 1 a 2 salários mínimos, e com a amostra das profissões dos pais e mães dos estudantes do curso de Técnico em Administração

¹¹ Dados do IBGE – Brasil em Síntese (Anos de estudo e sexo). Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/anos-de-estudo-e-sexo.html>. Acesso em: 17 out. 2017.

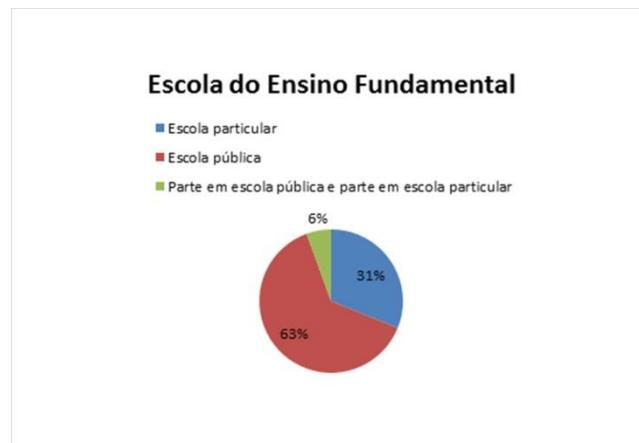
Integrado ao Ensino Médio, somos levados a considerar que as vagas no referido curso não são ocupadas por pessoas ricas ou de classe média, mas predominantemente por pessoas pobres, que têm nos seus empregos (quando os encontram) um meio de buscar a sobrevivência. Já quanto à representatividade de estudantes vindos de escolas públicas ou escolas particulares, os dados que seguem adiante vão mostrar que na realidade observada na nossa pesquisa, a predominância é de alunos oriundos da rede pública de ensino.

Escola onde os estudantes cursaram o Ensino Fundamental

Em relação à escola onde os estudantes cursaram o Ensino Fundamental, 63% deles vieram de escola pública; 31% cursaram em escola particular; e 6% dos estudantes estudaram parte em escola pública e parte em escola particular.

Nas pesquisas realizadas por Anjos (2013) e Pagno (2014), sobre o Instituto Federal Norte de Minas Gerais (IFNMG) e o Instituto Federal Catarinense (IFC), os dados também mostraram que a maioria dos estudantes dos Campi analisados havia estudado em escolas públicas. O que nos leva a concluir que os dados obtidos no IFPI – Campus de São Raimundo Nonato encontram paralelo em outros Institutos Federais.

Gráfico 8



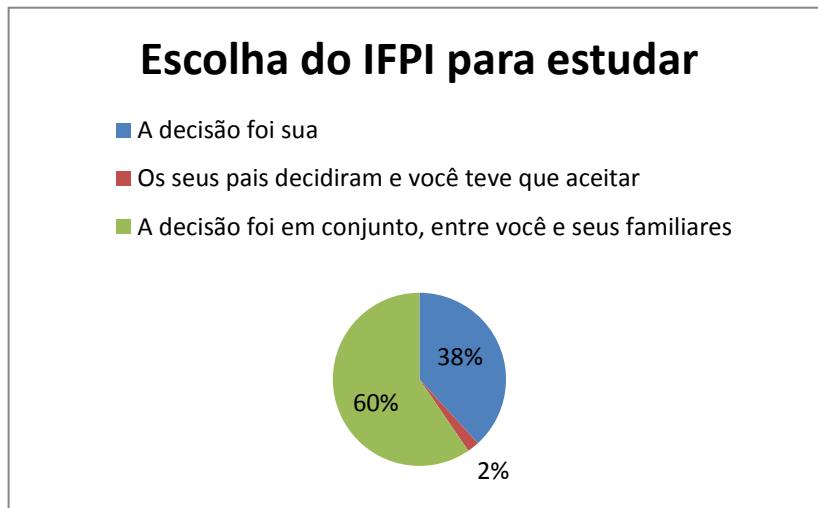
Fonte: Elaborada pelo autor (2017)

Escolha do IFPI para estudar

Em relação à escolha do IFPI para estudar, 60% dos estudantes responderam que ela se deu por meio de uma decisão conjunta tomada por eles e os seus familiares; 38% disseram

que a escolha foi deles mesmos; e para apenas 2% a decisão foi dos pais, que a impuseram aos estudantes.

Gráfico 9



Fonte: Elaborada pelo autor (2017)

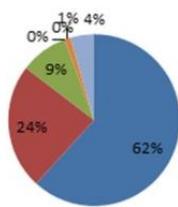
Principal motivo por ter escolhido estudar no IFPI

Em relação ao principal motivo que levou os estudantes a escolher o IFPI para estudar, a distribuição foi a seguinte: para 62% o principal motivo foi a oferta de um ensino gratuito e de qualidade; outros 24% optaram por conta da credibilidade da instituição; 9% escolheram por conta da influência da família e/ou amigos e colegas; e 1% escolheu por conta dos benefícios oferecidos pelo IFPI (refeições, transporte e auxílio financeiro).

Gráfico 10

Principal motivo por ter escolhido estudar no IFPI

- Por oferecer um ensino gratuito e de qualidade
- Por conta da credibilidade da instituição
- Influência da família e/ou amigos e colegas
- Só o IFPI oferece o curso que você queria fazer
- Por causa da estrutura física
- Porque o IFPI oferece benefícios (refeições, transporte e auxílio financeiro)
- Outro



Fonte: Elaborada pelo autor (2017)

Motivo da opção pelo curso integrado

Sobre o principal motivo para que os estudantes fizessem a opção pelo curso de ensino médio integrado à educação profissional, eles se posicionaram da seguinte forma: para 32% deles a escolha se deu por causa do interesse em ser Técnico em Administração e cursar o Ensino Médio ao mesmo tempo; para outros 30% o motivo principal foi o horário do curso, que era mais conveniente para eles; 12% escolheram de forma aleatória, por não ter muitas informações sobre os cursos; 10% escolheram a forma integrada porque não puderam optar pelo Ensino Médio sem o Técnico no IFPI; 6% optaram por influência dos pais ou familiares; 2% tinham amigos que já faziam o curso; e 8% indicaram outros motivos.

Gráfico 11



Fonte: Elaborada pelo autor (2017)

A maior parte dos estudantes afirmou que a escolha do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato foi feita por meio de decisão conjunta com participação dos próprios estudantes e dos familiares. Realidade que foi percebida também por Anjos (2013) em sua pesquisa sobre o IFNMG – Campus Salinas. Segundo a autora, foi perceptível, no estudo que ela fez, a influência dos pais e de outros membros familiares na escolha daquela instituição como local de estudo.

Quanto ao principal motivo que levou os estudantes a escolherem o IFPI – Campus de São Raimundo Nonato como instituição educativa para cursar o ensino médio, o que mais os impulsionou foi a oferta de um ensino gratuito e de qualidade. Possivelmente, um dos elementos que contribuiu para esse resultado foi o fato da maioria dos estudantes ser de família com renda inferior a dois salários mínimos. E, também, porque mesmo as escolas particulares localizadas na cidade onde está instalado o Campus do IFPI não contam com os recursos materiais e humanos com os quais conta a instituição federal de ensino em análise.

A credibilidade do Instituto Federal do Piauí também apareceu como elemento que influenciou na escolha dos estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. Fator esse que também influenciou os estudantes da pesquisa realizadas por Anjos (2013).

No que se refere à opção pelo curso de ensino médio integrado à educação profissional, o principal motivo apontado pelos estudantes foi o interesse em alcançar a formação como Técnico em Administração e a formação no ensino médio ao mesmo tempo.

O segundo motivo que mais influenciou na escolha foi o horário do curso, que tem a maioria das suas aulas concentradas no turno da manhã. Mesmo que em alguns dias sejam realizadas aulas e outras atividades no turno da tarde.

Depois de expor alguns dados sobre o perfil socioeconômico dos estudantes e suas famílias, e também sobre os fatores que os motivaram a estudar em um curso de ensino médio integrado à educação profissional oferecido pelo IFPI – Campus de São Raimundo Nonato, a seção seguinte será destinada à apresentação dos dados relacionados à avaliação que os estudantes fazem do curso, e suas possíveis contribuições para suas vidas profissionais e pessoais.

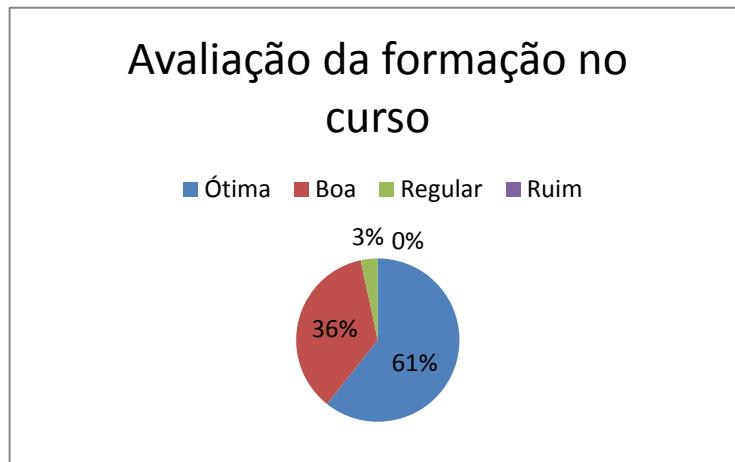
5.2.2 Avaliação da formação no curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio e contribuições dessa formação para a vida profissional e pessoal dos estudantes

Como os estudantes avaliam a formação obtida no curso de Técnico em Administração do IFPI? Quais as contribuições que essa formação pode dar suas vidas profissionais e pessoais? Esses dois questionamentos estão entre os que foram feitos aos estudantes, no instrumento utilizado para a nossa pesquisa empírica. E são as respostas a essas perguntas que serão apresentadas nesta seção.

Avaliação que os estudantes fazem em relação à formação obtida no curso

Primeiramente, no que se refere à avaliação que os estudantes fizeram em relação ao curso, obtivemos o seguinte resultado: 61% dos estudantes consideraram a formação ótima; 36% consideraram boa a formação que estão tendo no curso; para 3% ela é regular; e nenhum estudante considerou a formação ruim.

Gráfico 12



Fonte: Elaborada pelo autor (2017)

Os dados indicaram, dessa maneira, uma avaliação majoritariamente positiva dos estudantes em relação ao curso, com 97% deles considerando a formação como ótima ou boa. Mas, quais seriam os fatores que fariam com que os alunos avaliassem a formação no curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio dessa maneira?

Com base na análise dos dados coletados, definimos três categorias relativas aos motivos pelos quais os estudantes avaliaram a formação no curso da forma como o fizeram: Qualificação dos professores; Contribuições dos conhecimentos da área de Administração; e Deficiências do curso. A menção às duas primeiras foi recorrente na avaliação dos alunos das três turmas, mas as observações em relação às deficiências do curso apareceram mais nas respostas dos estudantes da turma do 3º ano de Administração.

Qualificação dos professores

Entre os estudantes do 1º ano de Administração, a importância atribuída à qualificação dos professores pôde ser observada em justificativas como: “os professores são ótimos, e o curso é muito bom”; “mais pelos professores, a forma na qual eles passam o conteúdo para os alunos”; “porque os professores do curso ensinam muito bem”. As considerações predominantes na turma foram as que associaram o bom professor como aquele que explica bem e que “passa os conteúdos”. Mas as respostas dos estudantes explicitaram também outras dimensões, como a relação entre os professores e os alunos, e uma contribuição que vai além da transmissão de conhecimentos. Os dois depoimentos abaixo indicam isso:

Por causa dos professores bem capacitados e que interagem bem com nós alunos (aluna, 15 anos, 1º ano).

Por ter profissionais para me guiar, além da excelente qualidade no instituto e professores capacitados que nos orientam (aluna, 15 anos, 1º ano).

Depoimentos mais entusiasmados também podem ser vistos, realçando a visão positiva dos estudantes do 1º ano de Administração em relação à formação obtida no curso, como podemos ler no exemplo abaixo:

Muita qualidade, ensinam de verdade, outra estrutura, outro ensino e outro mundo. Excelentes professores, matérias maravilhosas e sei que sairei daqui com referência (aluna, 14 anos, 1º ano).

Também entre os estudantes da turma do 2º ano de Administração emergiram muitas referências à qualidade do ensino e preparação dos professores para o trabalho que desenvolvem no IFPI. Podemos observar isso em manifestações como: “os professores são todos qualificados”; “os professores são capacitados para ministrar suas aulas”; “o nível do ensino da instituição é superior ao que é oferecido pela região”; “todos os professores são qualificados para o cargo em que estão, compartilham seus conhecimentos de forma clara, que nós entendemos”.

Na turma do 3º ano de Administração, por sua vez, também aparecem referências à qualidade do ensino e qualificação docente, porém com menor incidência do que nas turmas do 1º e do 2º ano. Isso pode ter ocorrido pelo fato desses estudantes estarem no IFPI há mais tempo, fazendo com que a desenvoltura dos docentes em um trabalho didático de qualidade, como ficou perceptível na avaliação da formação feita pelos alunos, fosse encarada como algo “natural”. Ou seja, o impacto da diferença entre o ensino na escola anterior, de ensino fundamental, já teria ficado um pouco distante, ao contrário do que acontece com os estudantes do 1º ano, que estudam no IFPI há apenas um semestre, ainda em fase de adaptação à nova realidade e, de certa forma, “deslumbrados” com os professores, por conta da titulação dos mesmos e de suas experiências profissionais.

As avaliações positivas em relação ao corpo docente, por parte dos estudantes, também foram observadas por Anjos (2013) e Pagno (2014) em suas pesquisas sobre Institutos Federais. Em ambos os trabalhos a atuação dos professores foi um dos elementos mais marcantes na indicação positiva dos cursos. Sendo considerada, pelos estudantes, especialmente no trabalho da segunda autora citada, como uma das melhores oportunidades proporcionadas pelo Instituto pesquisado para a formação dos seus alunos.

Os resultados apresentados, a nosso ver, remetem à discussão feita por Dourado (2007) em relação à qualidade da educação. Segundo o autor, no que se refere aos aspectos impactantes da qualidade no nível da escola, entre os principais deles estão a organização do trabalho escolar com vistas à garantia de aprendizagem dos alunos, e a existência de métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos. Elementos que parecem estar sendo visualizados, tomando-se como referência os depoimentos dos alunos do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato.

Contribuições dos conhecimentos da área de Administração

Outra contribuição da formação obtida no IFPI, citada de forma recorrente pelos estudantes participantes da pesquisa, está relacionada com os conhecimentos da área de Administração. Em muitas manifestações os alunos foram enfáticos no sentido de considerar esses conhecimentos como algo que os têm ajudado a serem mais organizados, a se planejarem melhor. Além disso, a formação é vista como abrangente e “útil”, nas vidas deles, além de ser um “diferencial” no mercado de trabalho.

Entre os estudantes do 1º ano de Administração, a importância área de Administração esteve mais associada com a organização e o planejamento das ações. Os depoimentos abaixo exemplificam essa visão.

Porque estou aprendendo como organizar minha vida, meu estudo e meus horários vagos (aluna, 14 anos, 1º ano).

Por causa dos ótimos professores, por o IFPI ser uma escola de ótima estrutura, e também por saber que um dia eu irei *mim* (sic) formar em um curso bom pelo qual eu terei conhecimento para administrar não só a minha vida profissional como também a minha vida em particular (aluna, 14 anos, 1º ano).

Também foi possível perceber o entusiasmo de estudantes que estão iniciando o curso, com apenas alguns meses de IFPI:

Porque é uma formação que exige muito de você e estudar esse curso é vida, porque tudo que tem na nossa vida tem administração (aluna, 15 anos, 1º ano).

Nas respostas dos estudantes do 2º ano de Administração, no tocante à questão da importância da formação obtida, os conhecimentos da área de Administração apareceram como “úteis” para o trabalho e a vida, como uma área abrangente, com muitas oportunidades no mercado de trabalho. Os depoimentos abaixo exemplificam algumas dessas observações por parte dos estudantes:

Tem me ensinado muitas informações bastante úteis para a vida, e tenho admirado cada vez mais a profissão do administrador (aluna, 16 anos, 2º ano).

Porque abrange várias áreas do conhecimento (aluna, 16 anos, 2º ano).

Quando eu entrei na instituição não sabia quase nada sobre Administração, devido às professoras que tenho, agora consigo assimilar o meu curso com meu cotidiano. As disciplinas do curso são as que tenho maior facilidade de aprendizagem e que vou levar para o resto da vida. Hoje eu sei que fiz a escolha certa (aluna, 16 anos, 2º ano).

Passei a entender o curso e a gostar das matérias ministradas, pois o curso tem muita opção no mercado de trabalho além de ser muito importante para a vida pessoal e profissional (aluna, 16 anos, 2º ano).

Pois é um curso que desenvolve várias técnicas de aprendizado, conhecimentos para uma vida profissional (aluna, 15 anos, 2º ano).

É repassado para nós informações que vão contribuir para meu futuro, mesmo que não venha a seguir na área de administração. O curso ajuda a se organizar em outras disciplinas (aluna, 16 anos, 2º ano).

Entre os estudantes do 3º ano também apareceram referências às contribuições da área de Administração para a organização pessoal e profissional, a possibilidade de desenvolvimento de uma visão “diferenciada” do mundo, e também a abertura de oportunidades no mercado de trabalho.

Pois o que nos foi ensinado, além de nos ajudar no âmbito organizacional nos traz lições e formas de ver nossa vida pessoal diferente (aluna, 16 anos, 3º ano).

Porque no decorrer do curso abri meus olhos para muitas coisas que só quem estuda administração pode ver, aprendemos muitas coisas estudando administração (aluna, 17 anos, 3º ano).

Durante o tempo que curso administração aprendi bastante coisa relevante não apenas para exercer esse curso em algum local, mas também coisas importantes para o cotidiano (aluna, 16 anos, 3º ano).

Porque acredito que com o conhecimento adquirido do curso técnico em administração, possa ajudar caso trabalhe em uma empresa (aluno, 17 anos, 3º ano).

A primeira consideração a fazer em relação ao reconhecimento, por parte dos estudantes, das contribuições que os conhecimentos da área de Administração podem dar para a formação deles, é no sentido de que esse posicionamento aponta em direção contrária a uma ideia bastante difundida no âmbito do IFPI (sobretudo entre os que criticam os cursos integrados), segundo a qual haveria um desinteresse generalizado dos estudantes pelos conhecimentos específicos da área técnica, pois os mesmos se preocupariam apenas com os conhecimentos voltados diretamente para as seleções de ingresso à universidade.

Com os dados obtidos, então, pode-se dizer que os estudantes do curso de Técnico em Administração integrado ao ensino médio do IFPI – Campus de São Raimundo atribuem importância aos conhecimentos da área técnica, vistos por eles como “úteis” para suas vidas, contribuindo para que eles sejam mais organizados, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional. Além disso, esses conhecimentos permitiriam desenvolver uma visão “diferenciada” em relação ao mundo. Possivelmente porque vivem em um mundo administrado (MARCUSE, 1973).

A leitura que fazemos, com base na perspectiva dos estudantes, é no sentido de que a formação oferecida no IFPI – Campus de São Raimundo Nonato tem fortalecido o caráter adaptativo. A partir dessa formação, os jovens estariam desenvolvendo uma preocupação excessiva com a utilidade dos conhecimentos, conforme a lógica de adaptação da sociedade capitalista, analisada por Adorno (2008).

Entendemos que os conhecimentos da área de Administração adquiridos pelos estudantes no decorrer do curso de ensino médio integrado podem contribuir para a vida profissional e pessoal dos mesmos. O próprio Adorno (1995a) reconhece que a educação seria impotente se não preparasse as pessoas para se orientarem no mundo, porém, também traz a reflexão no sentido de que a ênfase na adaptação pode contribuir para que o mundo se imponha naquilo que tem de pior.

Os conhecimentos da área de Administração têm suas especificidades, o que contribui para que a visão de um Administrador ou de Técnico em Administração, em relação à importância do conhecimento, tenha algumas diferenças em relação à visão de mundo de profissionais de outras áreas, como de um sociólogo, por exemplo. Mas, independente de área, seria importante se os conhecimentos relacionados à prática profissional viesssem acompanhados por reflexões críticas em relação aos mesmos.

Deficiências do curso

Como já foi dito anteriormente, 97% dos estudantes considerou a formação como ótima ou boa. Mas isso não impediu que os estudantes participantes da pesquisa apontassem também as suas críticas em relação à formação no curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI. Esses aspectos negativos foram indicados nas três turmas, mas foram mais frequentes entre os alunos do 3º ano, possivelmente pelo próprio conhecimento mais ampliado da instituição em decorrência do tempo de curso.

Na turma do 1º ano, as avaliações negativas do curso foram mais associadas com as dificuldades de adaptação ao curso e ao IFPI, em função da rotina diferente (mais intensa) e das maiores cobranças, em relação à experiência escolar anterior. Essa realidade, porém, não retirou o entusiasmo de alguns deles com o curso:

[Considero o curso] regular pois a rotina é bem pesada, e eu não consigo me dedicar (aluna, 14 anos, 1º ano).

Pois devido eu ter estudado em escolas que não têm o mesmo nível de ensino e pelos contra turnos eu não estava acostumado com a rotina e nem [com] as matérias (aluno, 15 anos, 1º ano).

Pois mesmo sendo mais pesado e tendo uma carga horária maior, é um curso maravilhoso, que nos *trás* (sic) benefícios e conhecimentos, mesmo se futuramente não seguir tal profissão (aluna, 15 anos, 1º ano).

Nas respostas dos estudantes do 2º ano de Administração não apareceram avaliações negativas em relação ao curso. E na turma do 3º ano de Administração, por sua vez, aparecem críticas ao formato do curso, à didática dos professores, à falta de material didático e a algumas atividades no currículo, a exemplo das visitas técnicas.

[O ensino médio] na forma de integrado, ocupa bastante tempo e torna-se cansativo e ruim para estudar (aluna, 16 anos, 3º ano).

É muito bom, interessante, assuntos e conceitos bons para aprender. Eu daria ótimo se tivesse alguma viagem ou visita técnica¹², para aprender na prática e ver como é de verdade (aluno, 17 anos, 3º ano).

¹² As visitas técnicas estão entre as atividades a ser fomentadas com os recursos da Política de Assistência Estudantil (POLAE) do IFPI, sendo uma das vertentes da categoria “Desenvolvimento Técnico e Científico”. São definidas como “atividades que apresentam uma relação teórico-prática do ensino a partir de experiência em outras instituições e/ou espaços educativos, atendendo às necessidades dos respectivos cursos e proporcionando a troca de experiência e/ou enriquecimento curricular” (LOPES e LIMA, 2017, p. 7). No caso do

Por não ter um material didático a ser seguido às vezes não tenho um bom desempenho nas disciplinas específicas (aluno, 16 anos, 3º ano).

Quanto às questões levantadas pelos alunos da turma do 1º ano de Administração, a maior quantidade de disciplinas e a carga horária ampliada, pelo que se observa, acabam sendo alguns dos aspectos mais desafiadores dos cursos de ensino médio integrado à educação profissional para os que estão ingressando. Os maiores índices de evasão e de retenção ocorrem entre os estudantes do 1º ano. Mesmo com a mobilização de professores, coordenadores e equipe de apoio ao ensino, e de programas como o PRAEI¹³, criado especificamente para enfrentar essa situação, o IFPI ainda precisa encontrar soluções melhores para esse problema.

No que se refere à importância das visitas técnicas para o aprendizado na prática, como expõe uma aluno do 3º ano, precisamos destacar que elas já foram mais frequentes no âmbito do IFPI, mas que no momento atual, em função da diminuição do repasse dos recursos por parte do Governo Federal, existe muita dificuldade para realização das mesmas. Outro problema apontado é a falta de material didático para as disciplinas específicas, que é uma realidade de todos dos cursos, e não apenas do Técnico em Administração. A instituição recebe os livros didáticos da rede pública para as disciplinas da base comum, mas não dispõe de material que possa ser entregue aos estudantes. Assim, eles acabam utilizando os livros disponíveis na biblioteca e outros materiais em formato digital ou fotocópias. É disso que se queixam.

Formação e preparação para o prosseguimento nos estudos e conquista do espaço profissional desejado

Além de avaliar a formação do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI, e indicar os motivos pelos quais faziam tal avaliação, os estudantes também puderam se posicionar em relação ao fato de considerarem ou não que a formação no curso contribuiria para o prosseguimento nos estudos e a conquista do espaço profissional

curso de Técnico em Administração poderia ser, por exemplo, a visita a uma empresa que atua em determinado segmento, para observar a sua estrutura e funcionamento.

¹³ O Programa de Acolhimento ao Estudante Ingressante (PRAEI) tem o objetivo de acolher o aluno ingressante no Ensino Médio Integrado nas suas dificuldades de aprendizagem, com forma de promover o seu êxito e sua permanência. Busca minimizar deficiências em relação à aprendizagem de conteúdos fundamentais da Educação Básica nas disciplinas de Matemática, Física, Química e Língua Portuguesa.

desejado por eles. Quanto às possibilidades de contribuição, 94% dos estudantes consideraram que sim, o curso poderia ajudá-los na realização desses dois objetivos.

Gráfico 13



Fonte: Elaborada pelo autor (2017)

Na mesma questão foi solicitado aos estudantes que escrevessem sobre como essa formação obtida no curso poderia contribuir para o prosseguimento nos estudos e a conquista do espaço profissional desejado por eles. Com base nas respostas dadas pelos estudantes, pudemos agrupar essas contribuições nas seguintes categorias: preparação para o ensino superior; motivação e preparação para seguir em frente e conquistar “grandes objetivos”; e a preparação para concursos.

Preparação para o ensino superior

A maioria dos estudantes participantes da pesquisa, das três turmas do curso considerou como significativa a preparação que a formação no curso técnico integrado ao ensino médio proporcionaria para os que pretendem ingressar no ensino superior.

Entre os estudantes da turma do 2º ano, por exemplo, predominaram referências à qualidade do ensino no IFPI, como é possível observar nos depoimentos abaixo:

Com a qualidade de ensino que é oferecida pela instituição, terei uma maior capacidade de ingressar na universidade que pretendo e no curso que escolhi (aluna, 15 anos, 2º ano).

Pois a qualidade do ensino do IFPI nos prepara para o ENEM, e assim podendo progredir em uma carreira profissional (aluna, 16 anos, 2º ano).

Pois a qualidade de estudo oferecida pelo IFPI é a melhor e nos ajuda a passar no ENEM e sermos profissionais qualificados (aluna, 16 anos, 2º ano).

Sim, pois o IFPI oferece muitas oportunidades para que você já entre numa faculdade sem medo (aluna, 15 anos, 2º ano).

Entre os estudantes do 3º ano, a preparação para o ensino superior vai além da qualidade do ensino, conforme evidenciado pelos alunos do 2º ano. A disciplina nos estudos e a referência a outros estudantes que já concluíram seus cursos no IFPI também são elementos que compõem o imaginário dos jovens em relação à preparação para prosseguir nos estudos, como é possível observar nos depoimentos abaixo:

O ensino do IFPI me prepara de forma física e psicológica para entrar na universidade (aluna, mais de 17 anos, 3º ano).

Os institutos nos fornecem um ensino público de qualidade, e grátsis, daqui saíram profissionais excelentes por conta tanto do ensino como também da disciplina, sairemos daqui preparados para o mundo afora (aluna, 17 anos, 3º ano).

Observe-se os resultados de outros trabalhos, a título de comparação. No estudo feito por Feital (2011), todos os estudantes do IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora demonstraram a pretensão de ingressar no ensino superior. Na pesquisa desenvolvida por Anjos (2013), a maioria dos participantes se manifestou dizendo que a preparação para prosseguir nos estudos e conseguir entrar na universidade foi o principal motivo que os levou a querer estudar no IFNMG – Campus Salinas. Mesmo motivo que levou os estudantes da pesquisa feita por Pagno (2014) com os estudantes do IFC – Campus Videira.

Com isso, podemos perceber que os resultados da nossa pesquisa seguem em direção semelhante ao que vem sendo constatado em Institutos Federais de outras partes do país. A busca pelas vagas nessas instituições tem sido motivada, em grande parte, pelo interesse em uma preparação consistente para o ensino superior. Ainda que não seja esse o único motivo.

Seria esse um desvio de finalidade, tendo em vista que os cursos se propõem a formar técnicos? Entendemos que não, pois os cursos são integrados para proporcionar mais oportunidades de inserção profissional aos seus jovens estudantes (ainda que as propostas não se reduzam a isso), e a escolha entre o ingresso imediato no mercado de trabalho ou a entrada

na universidade é livre para cada um deles, de acordo com os seus projetos e, também, com as suas possibilidades.

Motivação e preparação para seguir em frente e conquistar “grandes objetivos”

As respostas dos estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio indicaram também que eles encontram na formação oferecida pelo IFPI uma motivação e um incentivo para “seguir em frente”, como é possível observar nos depoimentos de estudantes das três turmas:

Pois quando eu terminar meus estudos nesta instituição vou estar preparada para uma faculdade (aluna, 15 anos, 1º ano).

Sim, pois aqui no IFPI nós estamos sendo preparadas para superar todos os obstáculos e realizar todos os nossos sonhos na vida profissional (aluna, 14 anos, 1º ano).

Me sinto mais confiante e com maior conhecimento que antes, também cheia de sonhos e sabendo melhor como me planejar para alcançá-los (aluna, 16 anos, 2º ano).

Pois o IFPI estimula os alunos a irem além, para que os alunos possam ser bons profissionais (aluna, 17 anos, 3º ano).

O IFPI tem uma estrutura (profissionais entre outros aspectos) que nos prepara para seguir em frente e não desistir dos nossos objetivos. Acredito que as pessoas que cursam o ensino médio aqui não pensam em parar por aqui, pelo menos a grande maioria delas (aluna, 15 anos, 3º ano).

Nas respostas dos estudantes da turma do 2º ano também foi possível observar que alguns reconhecem uma contribuição da formação obtida no IFPI para a elaboração de uma visão de futuro “ampla” e a conquistas de grandes objetivos por parte deles:

Desde que entramos no IFPI já começamos a ter uma visão de futuro bem mais ampla (alguns já tem mesmo antes de entrar), a partir daí começamos a batalhar por isso. Os conteúdos e os testes normalmente são voltados pra vestibulares, o que também nos ajuda a nos preparamos melhor (aluna, 16 anos, 2º ano).

O ensino do IFPI, na minha opinião, é o melhor da região, possui uma excelente credibilidade e profissionais altamente competentes, que sem dúvida, nos deixam preparados para conquistar grande objetivos (aluna, 16 anos, 2º ano).

Entre os estudantes da turma do 3º ano encontramos também referências à contribuição da formação no IFPI para ajudar os alunos a “encontrarem seus caminhos”, independente da carreira:

O ensino médio é essencial para a vida e a qualidade do ensino oferecido nessa instituição ajudará muito no futuro independentemente de qual será a carreira escolhida (aluna, 17 anos, 3º ano).

Pois, temos profissionais ao nosso dispor, o IFPI oferece uma excelente biblioteca, computadores para fazer pesquisas, ajuda muito no aprendizado dos alunos. Também nos oferece aula pré-enem que está nos preparando para que possamos passar em uma faculdade (aluno, 17 anos, 3º ano).

A possibilidade de estudar no IFPI – Campus de São Raimundo Nonato, pelo que se observa nas respostas dos alunos, tem contribuído para o fortalecimento da autoconfiança dos mesmos em relação às suas possibilidades de conquistas futuras. Estar preparados, superar todos os obstáculos, ir além.

Alguns elementos podem ser destacados, enquanto influenciadores para a construção dessa perspectiva por parte dos alunos: a estrutura física (biblioteca, computadores); os profissionais (além dos professores, outros que integram a Equipe Multiprofissional, composta por pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, psicóloga, assistente social, assistentes de alunos); a imagem já difundida da instituição quanto a oferecer o melhor ensino da região.

É uma realidade que parece se distanciar, por exemplo, da encontrada em pesquisa desenvolvida por Corti et al. (2008, p. 34) com estudantes de escolas públicas estaduais de ensino médio na cidade de São Paulo. A impressão dos estudantes, naquelas instituições, era de que os professores não tinham orgulho deles, e apresentavam baixas expectativas em relação aos seus jovens alunos.

Preparação para concursos

Na turma do 3º ano de Administração encontramos ainda algumas referências em relação à contribuição que a formação no IFPI pode dar para a aprovação deles em concursos, como pode ser observado nos depoimentos abaixo:

Sim, pois o estudo reforçado de algumas matérias importantes como "português" vai me ajudar bastante nos concursos que eu fizer (aluna, 17 anos, 3º ano).

Esse curso traz um bom auxílio para quem deseja fazer concursos públicos, portanto é um excelente curso, só que eu não pretendo seguir no ramo da administração, só que com certeza esse curso vai me auxiliar na minha carreira profissional, pois além de me ajudar em concursos, vai me ajudar a conquistar espaço profissional (aluno, 16 anos, 3º ano).

Os dados obtidos demonstraram que os estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato acreditam que a formação ofertada pela instituição contribuirá para a vida profissional dos mesmos em diversos aspectos. E quanto às influências que essa formação poderia dar para outros aspectos da vida deles, que não apenas no campo profissional? Vejamos a apresentação dos dados a seguir.

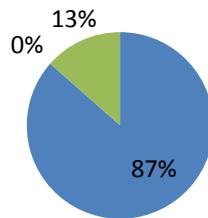
Contribuições da formação para outros aspectos da vida, além do profissional

Diante do questionamento sobre a contribuição, ou não, da formação no curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI para outros aspectos da vida dos estudantes, além da questão profissional, 87% deles consideraram que isso ocorria. Outros 13% não souberam dizer, e nenhum deles afirmou que ela não contribuiria.

Gráfico 14

Formação contribui para outros aspectos da vida, além do profissional

■ Sim ■ Não ■ Não sei



Fonte: Elaborada pelo autor (2017)

Solicitados a elencar essas contribuições da formação obtida no curso integrado do IFPI para outros aspectos de suas vidas, os estudantes se manifestaram e, a partir das

colocações dos mesmos, agrupamos as respostas nas seguintes categorias: aprender a conviver melhor com os outros; organização pessoal; desenvolvimento de uma melhor conduta e caráter; e formação para a cidadania.

Aprender a conviver melhor com os outros

Sobre o aprendizado para uma melhor convivência com os outros, os estudantes do 1º ano de Administração enfatizaram a importância que a presença de alunos de outras cidades da região daria para isso, e também o fato de que a experiência de estudar no IFPI estaria contribuindo para que tivessem uma “mente mais aberta”, como podemos observar nos depoimentos abaixo:

Sim, por conhecer alunos que não são da cidade me faz aprender a respeitar outras culturas conhecendo-as, me fazendo ter um bom caráter (aluno, 15 anos, 1º ano).

Penso me tornar, como já estou me tornando uma pessoa diferente, com a mente mais aberta, para qualquer tipo de assunto e com certeza com o convívio com as pessoas (aluna, 16 anos, 1º ano).

Entre os estudantes da turma do 3º ano, o aspecto da convivência apareceu com mais frequência ainda. Também entre os estudantes dessa turma, muitos deles fazem referência ao fato do IFPI ter estudantes de várias cidades como um dos fatores que poderiam estar contribuindo para esse aprendizado da convivência:

Pode nos tornar pessoas melhores, para uma melhor vivência com a população e nos torna pessoas mais qualificadas (aluno, 17 anos, 3º ano).

Por termos contato com pessoas de diferentes lugares a gente comprehende sobre culturas diferentes (aluno, 16 anos, 3º ano).

O modo que os professores ministram e tratam de temas em sala de aulas, as palestras oferecidas em rodas de conversa contribuiu até mesmo para um bom convívio em sociedade (aluna, 16 anos, 3º ano).

Da mesma forma, a questão da convivência também surge nas falas dos estudantes do 2º ano, como no depoimento abaixo:

Sim. A convivência com pessoas de opiniões, culturas e jeitos diferentes dos nossos acrescenta muito em nossas vidas. Certamente faz de nós pessoas melhores (aluna, 16 anos, 2º ano).

É interessante observar que, em alguns depoimentos, o aprendizado da convivência está associado com a defesa do coletivo. Como nos casos apresentados abaixo:

O IFPI nos oferece não só conhecimentos profissionais, mas também nos prepara para a vida (pessoal), nos ensina a ser pessoas de bem e ajudar nossos companheiros (aluna, 15 anos, 3º ano).

O ensino do instituto contribui bastante para a minha formação pessoal, pude construir uma mentalidade diferente do que tinha antes de estudar aqui. Trabalhar em equipe, respeitar, sobretudo o outro e defender seus direitos foi o mais aprendi aqui (aluna, 16 anos, 2º ano).

As manifestações dos estudantes remetem à abordagem de Dayrell (2007, p. 1120-1121), quando ele defende que o cotidiano escolar torna-se um espaço de identidades e estilos, visíveis na formação dos mais diferentes grupos. E que é em torno dessa sociabilidade que, muitas vezes, a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentido.

Sociabilidade que pode ser observada em pesquisa desenvolvida por Abramovay; Castro; Waiselfisz (2015, p. 89), com os estudantes do ensino médio das cinco regiões brasileiras. Os resultados mostraram que um dos motivos que leva os estudantes a frequentar as escolas diz respeito às relações sociais. O relacionamento entre os alunos, segundo os autores, seria marcado pela necessidade de gostar do outro, encontrar interesses semelhantes, procurar os que pensam de forma parecida, e fazer com que os colegas se tornem amigos.

Organização pessoal

Outra contribuição que a formação no ensino médio integrado estaria dando para a vida dos estudantes, conforme observado nas respostas dadas por eles, seria para a organização pessoal. Entre os estudantes do 1º ano, por exemplo, aparecem depoimentos do tipo:

No modo de economizar e valorizar o que temos ao redor, que é o que o que Ecoeficiência¹⁴ nos traz (aluna, 15 anos, 1º ano).

¹⁴ A disciplina Ecoeficiência é ministrada no 1º ano do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. Entre os conteúdos que fazem parte da ementa, conforme se observa no Projeto Pedagógico do Curso, estão: gestão social e ambiental; políticas ambientais e sociais nas organizações; e desenvolvimento sustentável e crescimento econômico.

Vão ajudar a organizar meu tempo e controlar minha vida de forma correta (aluna, 15 anos, 1º ano).

Outras manifestações no mesmo sentido, feitas pelos estudantes da turma do 1º ano de Administração foram as seguintes: “me tornar uma pessoa melhor organizada”; “organização e controle no meu cotidiano”; “a maneira como vou falar e interagir com as pessoas, como vou gerir e organizar o meu tempo e espaço”; “administrar melhor o meu tempo e a minha vida”.

Entre os estudantes da turma do 2º ano, ainda mais do que ocorreu com os do 1º ano, foram abundantes as referências em relação às contribuições da formação no curso para a organização pessoal, como pode ser observado nos depoimentos abaixo:

Para organização da minha própria vida, administrando meu tempo e me permitindo mais momentos de lazer (aluna, 16 anos, 2º ano).

Vou poder gerir melhor minha vida tanto no profissional, quanto no pessoal (aluna, 16 anos, 2º ano).

Com o curso, aprendi a me organizar em relação a diversos fatores ou seja administrar minha vida (aluna, 16 anos, 2º ano).

Na administração da minha vida, do meu dinheiro, documentos entre outras coisas (aluna, 15 anos, 2º ano).

A contribuição da formação para a organização pessoal também aparece entre os estudantes do 3º ano, ainda que com menos intensidade do que na turma do 2º ano. No caso do 3º ano, a organização pessoal acompanha a referência à construção de valores e de direitos.

Esse curso nos a ajuda a construir valores que irão nos auxiliar na nossa própria vida, nos ajuda a nos planejar melhor, organizar de forma eficaz e nos torna de certa forma mais humanos uns com os outros (aluno, 16 anos, 3º ano).

Nos meus direitos de consumidor, pois durante o curso vamos aprendendo o que é certo e errado (aluna, 17 anos, 3º ano).

A questão da organização tinha aparecido anteriormente, no momento em que os estudantes expuseram os motivos que tinham feito com que eles avaliassem a formação no curso de forma positiva ou negativa. Naquele momento, os estudantes indicaram que a organização e o planejamento estariam entre os fatores mais marcantes da categoria “Contribuições dos conhecimentos da área de Administração” para a vida profissional dos

mesmos. A diferença é que agora eles enfatizaram esse aprendizado mais no âmbito da vida pessoal do que profissional.

Melhor conduta e caráter

O aprendizado de “boas condutas” e a “formação do caráter” também foram citados pelos estudantes como contribuições da formação no curso integrado para suas vidas.

Entre os estudantes da turma do 1º ano encontramos referências a essa questão em poucos depoimentos e somente de forma associada com outras questões. Já entre os estudantes do 2º ano de Administração, as respostas que consideraram a contribuição da formação no curso para a melhora da conduta e do caráter apareceram com mais frequência.

Pois uma boa educação, com ótimos professores lhe ensinam boas condutas e lhe aconselham sobre como se portar diante das dificuldades e na sociedade (aluno, 16 anos, 2º ano).

O IFPI ajuda muito não só na preparação profissional, como no caráter, no modo de pensar (aluno, 16 anos, 2º ano).

A contribuição da formação para a “conduta” e o “caráter” aparece de forma mais frequente entre os alunos da turma do 3º ano de Administração. Os depoimentos abaixo revelam isso:

Nos instituto nos "transformamos", além do suporte que a escola nos dá na educação, há uma transformação, uma construção no caráter que será carregado pelo resto da vida (aluna, 16 anos, 3º ano).

Valores adquiridos, seja em sala de aula ou eventos oferecidos. Formação de caráter (aluna, 17 anos, 3º ano).

A formação oferecida pelo IFPI contribui para uma formação de caráter do indivíduo (aluno, 17 anos, 3º ano).

A importância atribuída aos valores, por parte dos estudantes, indica que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) tem alcançado os objetivos formativos propostos, tendo em vista que a sua abordagem, com base no currículo por competências, aponta para a tríade conhecimentos, habilidades e atitudes.

No objetivo do curso consta, por exemplo, por exemplo, a formação de “profissionais-cidadãos”, “eticamente responsáveis e comprometidos com o bem estar da coletividade”. E o

perfil profissional de conclusão explicita que a intenção é formar um profissional que atue de forma ética, consciente do impacto socioambiental e cultural de sua atividade, e com uma “sólida formação técnico-humanística” (BRASIL, 2015a, p. 10-12).

De acordo com Machado (2000), os valores são muito importantes no momento da definição dos projetos de uma pessoa. Seriam complementares, segundo o autor. E no âmbito da educação, para ele, os projetos e valores seriam ingredientes fundamentais. Nesse sentido, a educação teria sido uma permanente busca de um entrelaçamento entre projetos pessoais e coletivos, estruturados a partir de uma “arquitetura de valores”, socialmente negociados e acordados (MACHADO, 2000, p. 20-21).

Tendo em vista que a definição de metas e projetos ocorreria em um cenário de valores, Machado (2000, p. 32) entende que é necessária a semeadura de valores para que não se produzam projetos que levem a becos sem saída. Concordamos com o autor, no sentido de que um relativismo excessivo, um “vale tudo”, pode conduzir à barbárie. Mas, torna-se importante também refletir sobre esses valores externos que são trazidos para a escola.

A formação de valores está entre os objetivos do curso, conforme foi destacado. E os estudantes consideram importante essa formação do “caráter” para adotar “boas condutas”. Assim, parece que tudo converge. Porém, a aceitação sem crítica dessa questão dos valores pode desembocar na adaptação total à sociedade capitalista, ao mundo administrado, ao mercado de trabalho. Observa-se, assim, que a formação no curso não tem fortalecido a crítica mais intensa e a resistência ao que está estabelecido, e com isso os estudantes têm valorizado mais a formação adaptativa. Ainda que essa perspectiva seja mais ampla, e ultrapasse a dimensão da escola, sendo amplamente difundida no âmbito da cultura capitalista, e também algo marcante em um curso como o de Administração.

O “cultivo” dos valores, sem críticas em relação a eles, contribui para a imposição da sociedade sobre os indivíduos. Lembremos que, para promover uma integração cada vez maior das pessoas, a sociedade capitalista criou agências para a produção de uma cultura para inculcar nos indivíduos um comportamento único, tido como “natural” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985a, p. 41). Aos meios de comunicação coube a tarefa de fazer emergir a indústria cultural, que reproduz a alienação e bloqueia o discernimento das pessoas (ADORNO e HORKHEIMER, 1985b, p. 1220). Algo que é conseguido no momento em que o conteúdo da formação é ajustado, pelos mecanismos de mercado, aos que foram excluídos do privilégio da cultura (ADORNO, 2010, p. 16).

Com isso, e esse é o ponto onde queremos chegar, a formação cultural (*Bildung*), na qual o ser humano se realiza e adquire universalidade, é convertida em uma pseudoformação

(Halbbildung), que seria o símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, e agora se prende apenas a elementos culturais aprovados. Essa pseudoformação passou, segundo Adorno (2010, p. 9), a ser a forma dominante de consciência na sociedade capitalista. Quando a formação se volta somente para a conformação à “vida real”, para a adaptação, ela impede que os homens se eduquem mutuamente. Nesse sentido, valores como o caráter e a “boa conduta” integrariam um processo de formação humana ou de pseudoformação? Eis a nossa dúvida.

O que nos leva a considerar o alerta de Adorno (1995a, p. 141) como algo fundamental. O autor defende a importância de estarmos atentos à heteronomia e autoritarismo presentes nos valores trazidos a partir do exterior. E por esse motivo ele lança o seguinte questionamento: de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros? E, a partir disso, apresenta a sua concepção de educação:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira* (ADORNO, 1995a, p. 141, grifo do autor).

Adorno (1995a, p. 154) aponta, então, para a existência de uma situação paradoxal. Uma educação sem indivíduos seria opressiva e repressiva. Mas, por outro lado, quando se procura cultivar indivíduos da mesma maneira como se cultiva plantas, isso se torna algo quimérico e ideológico. Diante disso, na perspectiva de Adorno, a única possibilidade seria tornar essa situação consciente na educação, já que “o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsor da resistência”.

Cidadania

A formação para o exercício da cidadania é outra contribuição que os estudantes do curso de Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus São Raimundo Nonato atribuem à formação a que estão tendo acesso, como é possível observar no depoimento abaixo:

A formação que tenho aqui será fundamental para tornar uma cidadã competente, resistente a obstáculos (aluna, 15 anos, 2º ano).

A preparação básica para o exercício da cidadania está presente em dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394 (BRASIL, 1996), ao definir as finalidades do ensino médio, e também no objetivo do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, conforme estabelece o seu Projeto Pedagógico (BRASIL, 2015a, p.10).

Os estudantes participantes da pesquisa realizada por Corti et al. (2008, p. 48) indicaram a formação para cidadania como a terceira prioridade que a escola deveria ter, na opinião dos próprios alunos, depois da preparação para o ingresso na universidade e da formação para o mercado de trabalho.

Consideramos importante, também em relação à questão da preparação para a cidadania, assim como fizemos ao tratar dos valores, trazer as reflexões de Adorno (1995a, p. 154). O autor, diante de um questionamento sobre as possibilidades de formar pessoas para a sua individualidade e ao mesmo tempo para sua função na sociedade, afirma que esses dois objetivos não podem ser reunidos no mundo em que vivemos, e que a ideia de uma harmonia entre o que funciona socialmente e o homem formado em si mesmo, tornou-se irrealizável. Por isso, Adorno entende que

a educação também precisa trabalhar na direção desse ruptura, tornando consciente a própria ruptura em vez de procurar dissimulá-la e assumir algum ideal de totalidade ou tolice semelhante (ADORNO, 1995a, p. 154).

Outras contribuições

Além das contribuições já mencionadas, encontramos alguns outros depoimentos que fazem referência a aspectos como: resiliência, “abrir a mente”, desenvolver um pensamento crítico e conhecimento próprio, solidariedade, maior contato com a cultura, entre outros.

Qualquer outra coisa que eu for me formar eu não vou ter medo de cursar, pois já vou está preparada e vou ter grandes sucessos na minha vida (aluna, 15 anos, 1º ano).

Entrar no IFPI me fez uma pessoa melhor, com a mente aberta (aluna, 16 anos, 1º ano).

Sim, o IFPI me ajuda a me tornar uma pessoa melhor, de caráter intelectual e mente aberta, agir corretamente e politicamente, respeito ao próximo e o que é estudar de verdade (aluna, 14 anos, 1º ano).

Trabalhar sobre pressão, lidar com pessoas diferentes nos deixa preparados para enfrentar todos os obstáculos que a vida possa nos impor (aluna, 16 anos, 2º ano).

Conhecimento próprio; ajudar as outras pessoas (aluna, 16 anos, 3º ano).

Perceber que as conquistas não vêm com facilidade, obter pensamentos críticos sobre os problemas do mundo, aprender a lidar com as diferenças e saber respeitá-las (aluna, 16 anos, 3º ano).

fatores sociais, além da educação, no IFPI, pude aprender muito sobre outros aspectos que não dizem respeito apenas à sala de aula, como aspectos culturais, etc. (aluna, 17 anos, 3º ano).

Além de conteúdos acadêmicos, a instituição me possibilitou aprender sobre questões sociais, sobre direitos e deveres, sobre respeito, sobre política; me ajudou no modo como eu me relaciono com as pessoas, me deu grandes amizades, entre outras coisas (aluna, 17 anos, 3º ano).

Em síntese, podemos considerar que os estudantes avaliam como positiva a formação obtida no curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato. Nessa avaliação, aparecem como fatores determinantes a qualificação dos professores e os conhecimentos relativos à área da Administração. Contudo, isso não impediu os estudantes de apontar também as suas críticas em relação a essa mesma formação.

Os jovens consideraram que a formação no curso contribuiria para o prosseguimento nos estudos e conquista do espaço profissional almejado por eles, como o ingresso no ensino superior e a aprovação em concursos públicos, ou mesmo a conquistas de “grandes objetivos”, como alguns expressaram. Por outro lado, também consideraram que essa formação seria importante para outros aspectos da vida, sobretudo porque ela estaria contribuindo, entre outras coisas, para que eles aprendessem a conviver melhor com os outros e desenvolvessem uma organização pessoal.

Torna-se importante comentar, ainda que de forma breve, sobre os jovens e formação dos mesmos na sociedade contemporânea. Primeiramente, quanto a questão da juventude, as informações são de que essa concepção se consolidou na segunda metade do século XX, sendo marcada pela ideia de moratória, que seria um período de formação/preparação e espera para a entrada na vida produtiva. A inserção no mundo do trabalho e o casamento eram vistos como marcos do final da juventude e entrada na vida adulta (CORTI e SOUZA, 2012, p. 14-15). Essa visão em relação à juventude, contudo, passou por transformações. E no mundo contemporâneo esse momento não é mais reduzido a uma passagem para a vida adulta, ganhando importância em si mesmo, como momento de exercício de inserção social. Na

juventude, segundo Dayrell e Carrano (2014, p. 112), os indivíduos vão descortinando as possibilidades da sua vida, em dimensões como a afetiva e a profissional.

Entre as características mais marcantes da concepção de juventude na atualidade estariam a fluidez e a complexidade, que fariam com que os sinais de saída da juventude (inserção no mundo do trabalho, saída da casa dos pais e constituição de um novo núcleo familiar) já não fossem mais suficientes para compreender essa fase da vida e sua transição para a vida adulta (CORTI e SOUZA, 2012, p. 18). Dayrell e Carrano (2014, p. 112) destacam, inclusive, a noção de “juventudes” (no plural) para enfatizar a diversidade de ser jovem.

Mas Sposito (2005, p. 206), por sua vez, ressalta que essa nova condição juvenil (dinâmica e fluída), marcante na sociedade contemporânea, não deveria ser tomada como única perspectiva de análise, pois, ao adotar tal postura, se estaria desconsiderando a aspiração por escolaridade, os sentidos atribuídos à escola e a importância das redes familiares, que também seriam referências para muitos jovens.

E quanto à educação e à escola, que contribuições elas poderiam dar para a vida desses jovens, partindo-se de uma perspectiva de formação com referência na Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt?

A escola, segundo Ramos-de-Oliveira (1994, p. 137), apesar de contribuir para as estruturas sociais injustas, ainda é uma agência poderosa de emancipação do homem. Na perspectiva de Adorno (1995b, p. 116), essa instituição pode tanto reproduzir pensamentos e comportamentos elaborados a partir do seu exterior, quanto promover uma formação que se contraponha a isso. Segundo o autor, a transformação social decisiva reside na relação entre a sociedade e a escola. Ou seja, uma das contribuições seria a formação de jovens com autonomia e capaz de se contrapor a pensamentos e comportamentos vindos de fora.

Outras contribuições seriam a consciência, a resistência e a contraposição à barbárie. De acordo com Adorno (1995a, p. 141-144), a educação para a produção de uma consciência verdadeira teria a maior importância política. Ela teria muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que a adaptação. Além disso, outro objetivo da educação e da escola seria a contraposição à barbárie, entendida com o extremismo (preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura), também segundo Adorno (1995b, p. 116-117).

5.2.3 Projetos profissionais, Projetos de vida e contribuições da formação no IFPI para concretizá-los

Projetos profissionais e projetos de vida

Além de investigar sobre a avaliação que os estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio fazem da formação no IFPI, outro objetivo da nossa pesquisa foi conhecer os projetos profissionais e projetos de vida daqueles estudantes. Diante das respostas obtidas, acabamos por agrupá-los em quatro categorias: ensino superior e trabalho; empreendedorismo; estudos, trabalho e ajuda à família; e realização pessoal e contribuições para a sociedade.

Ensino superior e trabalho

Entre os estudantes do 1º ano do curso de Técnico em Administração, apenas 4 responderam que ainda não tinham clareza dos projetos profissionais e de vida para o período posterior à conclusão do curso. Para os que já apresentavam algum direcionamento em relação a esses projetos, o ensino superior apareceu como um objetivo de praticamente todos. E os cursos superiores mais visados pelos estudantes dessa turma eram os de Medicina e Direito, ainda que sejam estudantes do curso de Administração, e com algumas menções a outros, como: Odontologia, Engenharia Civil, Engenharia Genética Engenharia Química.

Consideramos importante destacar a preferência de alguns estudantes da turma pelo curso superior na área de Administração, ainda que em alguns casos como uma espécie de “plano b”. Mas, mesmo assim, os conhecimentos da área de Administração parecem ter “encantado” alguns, que planejam prosseguir os estudos na área, como veremos nos depoimentos abaixo:

o meu projeto de vida é a conclusão dos meus estudos, depois passar em um concurso. Eu queria ser um dentista, mas se não conseguir eu vou investir na administração (aluno, 15 anos, 1º ano).

Após terminar o curso quero fazer o ensino superior em administração, e ter o meu próprio negócio (aluno, 15 anos, 1º ano).

Boa parte dos estudantes pretende cursar o ensino superior e, ao mesmo tempo, atuar como Técnicos em Administração, como forma de poder custear as despesas que virão no momento em que estiverem estudando nos cursos superiores escolhidos.

Primeiro eu quero encontrar um emprego e quando eu estiver estabilizado pretendo fazer uma faculdade (aluno, 17 anos, 1º ano).

Estudar outra coisa e trabalhar como téc. em Administração e depois quero poder auxiliar os dois cursos que eu fizer e trabalhar nas duas coisas (aluna, 15 anos, 1º ano).

Na turma do 2º ano do curso de Técnico em Administração apenas um estudante disse não ter projetos profissionais e de vida. Para todos os outros, esses projetos passam pela conclusão do ensino superior. Entre os cursos mais citados pelos alunos dessa turma estavam: Medicina (o mais citado), Psicologia, Comunicação Social, Arquitetura e Urbanismo, Gastronomia, Engenharia e Odontologia. Os estudantes que ainda não se decidiram pela área de formação no ensino superior são minoria. Alguns já fazem referência inclusive à pós-graduação (“fazer faculdade, mestrado, doutorado e adquirir muito conhecimento e experiência de vida” – Aluna, 16 anos, 2º ano). O interesse em cursar Administração em nível superior também está presente entre os estudantes da turma do 2º ano. Pelo menos quatro deles fizeram referência a essa opção.

Outro dado que chamou a atenção, em relação aos cursos superiores almejados pelos alunos do 2º ano de Administração, foi o interesse por estudar em universidades federais ou no próprio IFPI, quando forem cursar o ensino superior. Os depoimentos abaixo exemplificam isso:

Passar na [Universidade] Federal, e assim podendo progredir na carreira profissional a qual eu escolher (aluna, 16 anos, 2º ano).

Após o término do ensino médio pretendo ingressar em um curso superior, de preferência numa instituição pública (Federal), no curso de arquitetura e urbanismo (aluna, 16 anos, 2º ano).

Pretendo fazer cursos de informática e inglês, quero cursar gastronomia aqui no instituto (aluna, 16 anos, 2º ano).

A maior parte dos alunos do 2º ano relaciona seus projetos de cursar o nível superior com a busca por uma inserção no mercado trabalho, seja via emprego formal ou por meio de concursos públicos:

Quando terminar o ensino médio técnico, gostaria de fazer uma graduação e especialização na área administrativa e, posteriormente fazer um concurso público para dar aula em uma universidade pública (aluna, 16 anos, 2º ano).

Depois do Ensino Médio, pretendo fazer faculdade ou graduação em Arquitetura e trabalhar como Técnico em *Adm* (sic) durante a faculdade (aluno, 16 anos, 2º ano).

Para os estudantes da turma do 3º ano de Administração, o ensino superior também está bastante presente nos seus projetos profissionais e projetos de vida. Entre os cursos mais desejados por eles estão: Arquitetura, Engenharia Mecatrônica, Astronomia, Medicina Veterinária, Psicologia, Licenciatura em Língua Inglesa, Engenharia Civil, Química, Física, Matemática e Enfermagem. Também entre os estudantes do 3º ano foi recorrente nas respostas a intenção de estudar em universidades federais (Ex.: “[cursar] Arquitetura na UFPI”, “cursar direito na universidade federal”).

Em relação ao curso superior na área de Administração, podemos observar que alguns estudantes estão decididos em “seguir na área”, como eles mesmos dizem. Para outros, a certeza é de que não pretendem mais estudar essa área no ensino superior. Mas mesmo esses, reconhecem o valor dos conhecimentos em Administração. Para um terceiro grupo, essa área aparece como uma das possibilidades. Os depoimentos abaixo demonstram os três posicionamentos.

Poder conseguir um emprego e cursar superior em administração (aluna, 17 anos, 3º ano).

Quero me formar em Administração e morar em uma cidade mais desenvolvida (aluna, 17 anos, 3º ano).

Sim, não pretendo seguir o ramo da administração porém ela foi essencial para me formar como indivíduo, ainda não sei exatamente o que pretendo mas com certeza irei utilizar o que aprendi (aluna, 17 anos, 3º ano).

Não desejo seguir com essa profissão, apesar de ser boa (aluna, 16 anos, 3º ano).

Ainda estou indecisa em relação à que profissão seguir. Tenho dúvidas entre Psicologia ou seguir o curso (Administração) (aluna, 15 anos, 3º ano).

Quero me formar talvez em Administração (aluna, 16 anos, 3º ano).

As pesquisas sobre os cursos de ensino médio integrado à educação profissional dos Institutos Federais, com as quais estamos estabelecendo diálogos neste texto, mostraram que o ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho são elementos preponderantes nos projetos dos jovens estudantes.

No estudo feito por Feital (2011, p. 61), como já foi dito anteriormente, todos os estudantes participantes da pesquisa pretendiam ingressar no ensino superior após a conclusão do ensino médio integrado à educação profissional. Mas, de acordo com o autor, eles consideravam também a possibilidade de trilhar outros caminhos caso encontrassem alguma dificuldade para realizar seus estudos em nível superior. E, nessa situação, a formação de técnicos poderia ser um “trunfo de reserva”, nas palavras daquele pesquisador, para buscar espaço no mercado de trabalho.

Também na pesquisa desenvolvida por Anjos (2013, p. 117), o percentual maior de estudantes, que estavam concluindo o ensino médio integrado à educação profissional, pretendia trabalhar e ingressar em uma universidade ao mesmo tempo. Logo em seguida estavam os que pretendiam somente cursar o ensino superior.

Já no estudo desenvolvido por Pagno (2014, p. 143), praticamente todos os estudantes pretendiam continuar os estudos em nível superior. Contudo, os estudantes também consideraram a possibilidade de buscar o primeiro emprego na área técnica da formação adquirida.

Com a observação desses outros estudos, percebe-se que os projetos de vida que emergem de forma frequente em pesquisas com estudantes do ensino médio regular (ingresso no ensino superior e entrada no mercado de trabalho) encontram um paralelo nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional, pelos menos se tomarmos como referência esses estudos aos quais tivemos acesso. Menos frequentes, nas pesquisas consultadas, são os estudantes que planejam empreender depois que concluírem os seus cursos. O que apresentaremos na próxima categoria, possivelmente por conta da especificidade da área da Administração.

Empreender

Além do ensino superior e do ingresso no mercado de trabalho, o empreendedorismo também surgiu, nas respostas, como uma possibilidade cogitada por alguns estudantes no que diz respeito aos seus projetos profissionais e projetos de vida.

Para alguns estudantes do 1º ano de Administração, que não pretendiam cursar Administração no ensino superior, os conhecimentos da área apareceram como um diferencial que os levava a querer empreender nas áreas em que pretendiam se formar na universidade. Os depoimentos abaixo demonstram isso:

Me tornar um médico, pretendo cursar toda a faculdade de medicina, fazer mestrado e depois doutorado. Quero montar o meu próprio consultório para atender melhor as pessoas, para isso esse curso será essencial na melhor forma de administrar o meu negócio, me mostrando aonde devo seguir (aluno, 14 anos, 1º ano).

Quero cursar engenharia civil e ser um empreendedor no ramo de varejo (aluno, 15 anos, 1º ano).

Entre os estudantes do 2º ano de Administração também foram feitas referências à criação da própria empresa por alguns dos participantes da pesquisa:

Com a conclusão do técnico em Administração e com meu certificado de conclusão em curso de informática, facilidade com outras línguas e minha formação superior, pretendo arranjar um bom emprego, exercer minha profissão e conseguir abrir uma empresa, que se expanda dentro e fora do país (aluna, 16 anos, 2º ano).

Situação semelhante pode ser observada nas respostas dos alunos da turma do 3º ano de Administração, no que se refere à presença do empreendedorismo nos projetos profissionais e projetos de vida desses jovens. Nesse caso, não necessariamente relacionado com a formação em nível superior, como é possível ver a seguir.

[o meu projeto é] ajudar minha tia a administrar melhor seu mercado com que aprendi com o curso técnico (aluna, 17 anos, 3º ano).

A inclinação dos estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio talvez seja decorrente das próprias características da área profissional. O objetivo do curso, conforme o seu Projeto Pedagógico, inclui a atribuição de “formar profissionais cidadãos empreendedores” (BRASIL, 2015a, p. 10). E no perfil profissional do egresso consta que ele deve ser “um profissional que atua de forma criativa, ética, empreendedora, consciente do impacto socioambiental e cultural de sua atividade” (BRASIL, 2015a, p. 11).

Tanto nas manifestações dos estudantes, quanto no Projeto Pedagógico do Curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, o que se vê é o conhecimento se apresentando como um recurso chave, colocando-se como um meio para alcançar resultados econômicos. Essas ideias que fazem parte do pensamento daquele que é considerado o “pai da administração moderna” (DRUCKER, 1996, apud ROGGERO, 2010c, p. 29). Sobre essa questão, Roggero (2010c) se posiciona da seguinte forma:

Ao transformar-se em recurso econômico, o conhecimento torna-se mercadoria e distancia-se ainda mais da promessa do iluminismo. Ao capital passa a interessar apenas a produção de um tipo de conhecimento: aquele que possa garantir sua reprodução. Em assim sendo, toda a formação que se proponha diante de tal lógica de antemão se anuncia como falsa. Um conhecimento subordinado a capital não pode ser um conhecimento capaz de produzir a liberdade, a não ser a liberdade possível sob o capitalismo – a de consumidor e consumido no e pelo mercado (ROGGERO, 2010c, p. 30).

Concordamos com autora, no sentido de que a transformação do conhecimento em recurso econômico faria com que esse conhecimento garantisse a reprodução e se tornasse incapaz de produzir a liberdade. Por isso, alguns dos depoimentos dos estudantes causam preocupação por tratar o conhecimento relativo ao empreendedorismo apenas a partir de um viés adaptativo. Seria função da escola a preparação para a economia e o mercado? A formação visa apenas contribuir para uma inserção dos jovens no mundo do trabalho ou simplesmente fornecer mão de obra?

Na linha desses questionamentos, Brighouse (2011, p. 2), defende que um dos princípios para a educação e as escolas deveria ser o direito dos estudantes a uma educação que lhes permitisse serem participantes autossuficientes da economia quando jovem adulto. Mas o autor ressalta que “a escola não deveria ajustar a sua missão às necessidades da economia como um todo, mas pela necessidade da criança que terá de lidar com a economia – não pela necessidade da economia propriamente dita” (BRIGHOUSE, 2011, p. 28).

Sendo assim, o problemático seria a subordinação total desse conhecimento ligado ao empreendedorismo diante do sistema capitalista, como podemos observar no depoimento de uma estudante da turma do segundo ano, logo abaixo:

Pretendo ingressar no mercado de trabalho e estudar ao mesmo tempo. Quero independência financeira e escolar. Pretendo fazer o máximo de especializações e pós-graduações possíveis, pois quero ser um profissional exemplar e flexível a comandos e mudanças, agradando o cliente e os diretores (aluno, 16 anos, 2º ano).

O posicionamento dessa jovem estudante, de apenas 16 anos, revela, no nosso ponto de vista, um mergulho no mundo administrado, com os “jargões” da área, impregnados na sua fala. Seria o momento, segundo Marcuse (1973, p. 49), onde “a dominação se transfigura em administração”. E onde o aparato produtivo impõe o sistema social como um todo, segundo o autor, fazendo surgir “um padrão de pensamento e comportamento unidimensionais” (MARCUSE, 1973, p. 32).

Estudos, trabalho e ajuda à família

A combinação da continuidade dos estudos com a inserção no mercado de trabalho, e/ou o empreendedorismo, após a conclusão do curso, por vezes á associada coma possibilidade de ajudar a família. Pelo menos quatro estudantes da turma do 1º ano de Administração fizeram referência a isso, como é possível observar nos depoimentos abaixo:

Pretendo cursar faculdade, não sei com qual profissão ainda, pois tenho dúvidas. Mas depois disso trabalhar para ajudar a minha família e me sentir feliz (aluna, 15 anos, 1º ano).

Poder administrar a minha própria Empresa, ter lucro com isso e poder dar uma vida melhor para os meus pais (aluna, 14 anos, 1º ano).

No caso da turma do 2º ano de Administração, apenas um estudante da turma fez referência à possibilidade de ajudar a família com os frutos das conquistas profissionais.

O principal foco é ter uma formação superior, para ter independência financeira, contribuindo com a renda familiar, além de contribuir na medida do possível para ajudar minha cidade (aluno, 16 anos, 2º ano).

Na pesquisa desenvolvida por Abramovay; Castro; Waiselfisz (2015, p. 189), os estudantes expressaram em seus depoimentos que buscavam melhores condições de vida para eles mesmos e para as suas famílias originais, e também a intenção de mobilidade social. E os estudos contribuiriam para a concretização desses projetos.

Em outro trabalho, com estudantes do ensino médio do estado do Pará, um aspecto comum nas falas de praticamente todos os jovens pesquisados foi o desejo de retribuir de alguma forma o apoio recebido das suas famílias. Com isso, o texto do relatório da referida pesquisa faz menção ao fato da família se constituir como estímulo e sentido na busca dos jovens por “ser alguém”, formulação entendida como a busca pela melhoria da qualidade de vida e o alguma estabilidade financeira (DAYRELL e CARRANO, 2010, p. 78).

Realização pessoal e contribuições para a sociedade

Apenas entre os estudantes do 3º ano foi possível observar, nas respostas, a presença de projetos de vida que estavam relacionados com possíveis contribuições para a sociedade

como um todo, e não que beneficiassem apenas os próprios alunos ou os seus familiares. Alguns depoimentos, nesse sentido, seguem abaixo:

Quero futuramente me formar em medicina veterinária e assim, poder abrir um centro de acolhimento de animais abandonados (aluna, 16 anos, 3º ano).

(...) Eu pretendo trazer inovações por meios tecnológicos e ajudar a tornar o mundo mais interligado e dinâmico (aluno, 16 anos, 3º ano).

Também foi possível encontrar depoimentos de estudantes que incluem nos seus projetos não apenas a busca pelo sucesso profissional, mas também satisfação pessoal.

Pretendo fazer curso superior em uma área que eu goste (ainda não decidi) e poder trabalhar não apenas para obter bens materiais, mas também para ter prazer em fazê-lo (aluna, 17 anos, 3º ano).

Depois de apresentar os projetos profissionais e projetos de vida dos estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, em seguida buscaremos expor as contribuições que eles acreditam que a formação no IFPI – Campus de São Raimundo Nonato pode dar para a concretização desses projetos.

Contribuições da formação no curso de Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio para a concretização dos projetos profissionais e projetos de vida

Entre os aspectos apontados pelos estudantes do curso de Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio como contribuições da formação no IFPI para a concretização de projetos profissionais e projetos de vida estão: o desenvolvimento de um “olhar do administrador” em relação ao mundo e à própria vida; e a possibilidade de cursar o ensino médio e o técnico, que além de ser um ganho de tempo, também seria um “diferencial” na carreira.

O desenvolvimento da “visão do administrador”

O desenvolvimento de um suposto “olhar especial” em direção ao mundo, por parte de quem tem conhecimentos na área de Administração, apareceu de forma frequente nos depoimentos dos estudantes das três turmas pesquisadas. O planejamento pessoal e profissional, a organização e a economia foram citados como parte disso. A exemplo do que podemos ler abaixo:

O curso de administração traz um conhecimento vasto, que nos abre novos olhos para o mundo, mostrando possibilidades e formas de como planejar a vida. Um exemplo é de como fazer uma empresa, como se se organizar, como saber seus direitos no mundo, como economizar no seu dia-a-dia, que englobam todas as matérias do curso (aluna, 15 anos, 1º ano).

Entre os estudantes da turma do 1º ano de Administração foram frequentes expressões como: “tem contribuído na organização econômica e social da minha vida”; “abre portas para um mercado versátil, presente em diversas atribuições de emprego”; “me tornando uma técnica em administração, poderia otimizar melhor o meu tempo”.

Nas respostas dos estudantes da turma do 2º ano também emergiram depoimentos relacionados com a suposta “visão do administrador”, como meio para aproveitar as oportunidades que a vida oferecer, e também para buscar um equilíbrio nas ações.

Tem contribuído bastante, pois quem faz administração tem uma visão muito diferente dos outros, quando você vai ao mercado, e é atendido mal, sua visão vai ser diversificada da dos outros, pois você entende como deve agradar os clientes (aluna, 16 anos, 2º ano).

Abrindo minha mente para o mundo, me fazendo enxergar as várias possibilidades de curso e ficando sempre atenta para as oportunidades como um bom administrador (aluna, 16 anos, 2º ano).

Por administração ter uma abrangência de pontos abordados, se torna vital o mínimo conhecimento sobre a mesma para se ter uma vida equilibrada principalmente no que tange ao financeiro e profissionalmente (aluno, 16 anos, 2º ano).

Também entre os estudantes da turma do 3º ano, a “visão diferenciada do administrador” foi indicada como uma das principais contribuições da formação no curso do IFPI para a concretização dos projetos dos estudantes. Como se observa nos depoimentos abaixo:

Esse curso pode me auxiliar se eu desejar criar uma própria empresa; a conquistar melhores espaços dentro de uma empresa e a ter uma melhor organização pessoal. Esse curso pode me auxiliar também na divulgação de futuros produtos tecnológicos através da disciplina de marketing, para obter mais lucro e melhores rendimentos dentro da empresa (aluno, 16 anos, 3º ano).

A administração ajudará a otimizar o tempo, ter um planejamento para a vida e já teremos um curso, caso queira emprego ficará mais fácil (aluna, 16 anos, 3º ano).

As respostas dadas pelos estudantes mostraram que, apesar de jovens, eles percebem que a sociedade tem uma dinâmica de funcionamento, e que ela cobra algum tipo de adaptação por parte do indivíduo. Por isso, ao fazer referência aos conhecimentos da área da Administração, ressaltam que estes mostram possibilidades de se mover no mundo e formas de se organizar e planejar a vida. No próprio Projeto Pedagógico do Curso, consta que o objetivo do mesmo é oferecer uma formação que permita ao egresso “ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2015a, p. 10).

Contudo, com a ideia bastante presente do “olhar especial” do administrador, mais uma vez os jovens se inclinam (ou são encaminhados pela própria formação) para o sistema da administração total, que reforçaria a harmonia dos interesses das pessoas e das empresas (MARCUSE, 1973, p. 51). O que, por sua vez, conduz ao entendimento de que a formação no curso estaria encontrando dificuldades para promover uma educação crítica que possa constituir a base de uma formação emancipadora. Assim, com o travamento dessa educação crítica, segundo Maar (1994, p. 66), apenas o lado da adaptação estaria sendo desenvolvido, e não o lado da resistência e da contradição.

Nesse sentido, segundo Roggero (2010a, p. 207), o conhecimento oferecido aos indivíduos no mundo administrado busca fazer com eles se identifiquem com o mercado, como pode ser observado o trecho abaixo:

É preciso aprender o que o mundo administrado espera que se aprenda, e o conteúdo desse conhecimento apresenta-se como “aprender para a vida”, numa forma que tende a escamotear ainda mais a realidade política e econômica que se apresenta para o indivíduo, porque identifica a vida ao mercado (ROGGERO, 2010a, p. 207).

Dessa forma, não se busca desmerecer a contribuição desses conhecimentos para que esses jovens possam se orientar no mundo (ADORNO, 1995a, p. 144), e sim destacar que os conhecimentos de viés mais pragmáticos oferecidos no curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio podem estar sendo trabalhados em uma perspectiva de conformar-se à vida sob o capitalismo, destacando unilateralmente o momento da adaptação (ADORNO, 2010, p. 11).

Outra contribuição da formação no curso para a realização dos projetos profissionais e projetos de vida, indicada pelos estudantes, foi a possibilidade de cursar o ensino médio e a educação profissional ao mesmo tempo, como veremos no próximo tópico.

O “diferencial” de ter uma formação técnica junto com a do ensino médio

Os estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio fizeram referência ao “diferencial” da formação, ao possibilitar a conquista de um diploma de técnico junto com o do ensino médio. Conquistar isso em um mesmo curso foi visto pelos alunos como um “ganho” de tempo no processo formativo deles. Os depoimentos abaixo apontam nessa direção.

Na minha opinião é ótimo, pois o tempo que a gente iria levar para fazer separado é muito grande e aqui no IFPI eles proporcionam a acessibilidade ao ensino médio e o curso de administração (aluna, 14 anos, 1º ano).

Concerteza (sic) economiza o tempo do aluno, pois depois que concluído o ensino médio integrado, eu já posso conseguir um emprego. E assim conseguir uma vida financeira independente, além de que, se eu quiser me profissionalizar no assunto (aluna, 16 anos, 1º ano).

O médio tem total benefício para o futuro, e incluindo o técnico só tem a melhorar, porque podemos escolher determinada área para ter pequeno conhecimento e uma base para sabermos se podemos ir além, se nos identifica ou caso contrário, procuramos meios para outra área (aluna, 17 anos, 2º ano).

O instituto está me preparando para o mercado de trabalho, está me preparando para passar no Enem e então para a vida profissional. Com isso conseguirei alcançar meu projeto de vida (aluna, 16 anos, 2º ano).

Ajuda de várias formas sendo uma delas mais importante o curso Técnico, se a pessoa não tiver conseguido passar para uma faculdade pode arrumar um emprego com o seu curso técnico (aluna, 16 anos, 2º ano).

Além dos conteúdos obrigatórios do Ensino Médio, o técnico proporciona vários conhecimentos que com certeza vão me auxiliar muito no futuro (aluna, 17 anos, 3º ano).

Os resultados obtidos na pesquisa feita por Anjos (2013, p. 117) também indicaram, assim, como ocorreu na nossa, que os estudantes acreditavam que fazer um curso técnico na forma integrada seria um diferencial na formação. Uma possibilidade de trabalhar na área técnica enquanto buscavam uma formação em nível superior.

Além das contribuições já apresentadas, do desenvolvimento da “visão do administrador” e do diferencial de cursar o ensino médio junto com a formação técnica, os estudantes fizeram menção a outras, como: a preparação para a vida profissional e a universidade, e a formação cidadão. Porém, não as discutiremos nesse momento, pois elas já foram apresentadas na seção anterior, quando foram abordados os fatores que levavam os

estudantes a fazer uma avaliação positiva ou negativa da formação oferecida no curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato.

A análise dos dados sobre projetos profissionais e projetos de vida, nesta pesquisa, nos leva a concluir que a maior parte dos estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato demonstram que estão decididos, de certa forma, em relação aos seus projetos.

O ingresso no ensino superior aparece como um objetivo de praticamente todos os estudantes. Assim como o desejo de inserção no mercado de trabalho, seja como meio para custear as despesas dos estudos na universidade, ou como meta para o período posterior a conclusão dos estudos. Outras pesquisas, tanto com estudantes do ensino médio regular, como aquelas que deram voz a estudantes do ensino médio integrado à educação profissional, chegaram a resultados parecidos.

A vontade de empreender, contudo, não apareceu como um projeto da maioria dos estudantes que participaram dos estudos com os quais dialogamos neste trabalho. Por isso, entendemos que isso teria ocorrido em decorrência da possibilidade de ter acesso à formação técnica, que estaria levando os jovens estudantes a ter perspectivas e projetos profissionais e de vida que talvez não tivessem caso cursassem apenas o ensino médio de formação geral. O valor atribuído pelos estudantes aos conhecimentos da área de Administração está presente tanto no momento da definição dos projetos quanto na indicação dos aspectos da formação que eles entendem que poderão contribuir mais para a concretização desses projetos.

Depois de apresentarmos os projetos profissionais e projetos de vida dos estudantes, bem como as possíveis contribuições da escola para a concretização desses projetos, na próxima seção nos dedicaremos a refletir sobre como os estudantes avaliam a experiência de estudar no IFPI – Campus de São Raimundo Nonato.

5.2.4 A experiência de estudar no IFPI – Campus de São Raimundo Nonato

Além da avaliação em relação à formação no curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, entendemos que também seria importante questionar os estudantes em relação à experiência de estudar no Instituto Federal do Piauí – Campus de São Raimundo Nonato. Por isso, pedimos aos estudantes que se manifestassem em relação aos aspectos que mais gostavam e os que menos gostavam na escola, assim como, sobre as

possíveis semelhanças e diferenças entre a experiência de estudar no IFPI e nas escolas anteriores.

O que mais gostam na experiência de estudar no IFPI

No que se refere aos aspectos que os estudantes indicaram como aqueles que mais gostavam, na experiência de estudar no IFPI – Campus de São Raimundo Nonato, optamos por agrupá-los em dois segmentos, com base nas respostas obtidas: no primeiro deles, foram enfatizados a boa convivência entre os membros da comunidade escolar, o acolhimento proporcionado pela instituição e a qualificação dos servidores (professores e técnico-administrativos); no segundo segmento, agrupamos as respostas que mencionaram a estrutura física do IFPI, os eventos realizados no Campus, e outras atividades.

Boa convivência, acolhimento e qualificação dos servidores

As respostas de muitos estudantes participantes da pesquisa indicaram que o IFPI era visto por eles não somente como uma escola, mas como uma família, dada a predominância dos bons relacionamentos. Além de colegas de escola, os outros estudantes são vistos como amigos. Visão que se estende também aos professores, servidores técnico-administrativos e trabalhadores terceirizados da Instituição. Os depoimentos abaixo são exemplos dessa perspectiva apresentada pelos estudantes, nos quais eles se expressaram em relação ao que mais gostavam no IFPI:

Dos professores, as amizades, que aqui eu criei uma família, a qualidade, a confiança que tenho do IFPI, o conhecimento, entre outros (aluna, 15 anos, 1º ano).

As pessoas, professores, alunos, tios da limpeza, tias da cozinha, todos os técnicos. Aqui é mais que uma escola, é uma família (aluna, 16 anos, 1º ano).

Essa visão do IFPI enquanto instituição acolhedora pode ser observada nos depoimentos de vários estudantes. Contudo, para alguns ela ganha ainda mais significado pelo fato de estarem longe dos pais e familiares. Como foi mostrado anteriormente, quase metade dos estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio é composta por jovens provenientes de outros municípios da região, incluindo alguns do estado da Bahia.

Esses estudantes normalmente residem com parentes, amigos dos seus pais ou em casas alugadas de maneira compartilhada com outros estudantes. O depoimento de uma estudante, transcrito logo abaixo, exemplifica essa situação.

O âmbito familiar que é criado, já que passamos maior parte do tempo longe dos pais (aluna, 16 anos, 3º ano).

Outra coisa que chama a atenção é a associação feita pelos jovens entre essa convivência a atitude de “abrir a mente” e/ou de aceitar as pessoas como elas são, com o jeito que cada um ou cada uma tem. Como é possível observar nos depoimentos abaixo, respondendo ao questionamento sobre o que gostam no IFPI:

Da forma como nos relacionamos com nossos colegas, pois são como família e abre nossas mentes para outros universos (aluna, 15 anos, 3º ano).

Dos professores, alunos que são pessoas maravilhosas, alguns com pensamentos abertos que nos ajudam a evoluir (aluna, 15 anos, 1º ano).

Poder ser quem eu sou em todos os lugares do IFPI, sendo tratado com respeito e estar mantendo vínculo com alguns amigos da escola anterior (aluno, 15 anos, 1º ano).

Porque tive e estou tendo uma experiência maravilhosa de conhecer novas pessoas diferentes, especiais, que de alguma forma nos torna especiais também (aluna, 16 anos, 1º ano).

Como todos os integrantes do IFPI tem uma convivência harmoniosa respeitando as diferenças de todos e abordam sobre esses temas tão polêmicos (aluna, 16 anos, 3º ano).

Em diversos momentos os estudantes demonstram satisfação com o IFPI no sentido do tratamento recebido e do acolhimento por parte dos servidores da Instituição e também dos outros alunos, como nos depoimentos abaixo:

Da forma como sou tratado, sempre com muito respeito pelos profissionais de limpeza, diretores, professores e alunos, e da forma como os professores passam os assuntos, de maneira explícita e de fácil compreensão (aluno, 14 anos, 1º ano).

A forma pela qual somos acolhidos, os professores, os alunos de turmas que já estavam quando chegamos, e novas amizades e conquistas que são concretizadas aqui (aluna, 15 anos, 1º ano).

Esse acolhimento que os estudantes atribuíram ao IFPI, enquanto instituição educativa, foi relacionado com a qualificação dos professores, técnico-administrativos, e demais trabalhadores da instituição. O tratamento dispensado a esses jovens, por parte dos servidores da Instituição, parece ser visto por eles como um reflexo de uma preparação e formação adequadas para o desenvolvimento das suas atribuições.

A forma pela qual os alunos são tratados, o método de ensino que pra mim foi algo bem diferente, onde eu fui tendo facilidade de adquirir o conteúdo de determinada matéria (aluna, 15 anos, 1º ano).

A oportunidade de me tirar da zona de conforto e aprender coisas novas, saber lidar com as pessoas diferentes. O carinho, cuidado que alguns professores têm conosco (aluna, 15 anos, 1º ano).

O nível profissional dos professores e outros funcionários é ótimo, me sinto muito acolhida pelo instituto e tenho maiores resultados. Estou aprendendo muitos nesses poucos anos (aluna, 16 anos, 2º ano).

Gosto muito da qualidade do ensino e de toda a atenção que eles dão para os alunos (aluna, 15 anos, 2º ano).

Gosto dos conhecimentos adquiridos, da relação com os professores, amigos, métodos utilizados para o ensino, e das oportunidades oferecidas (aluna, 17 anos, 3º ano).

Com relação à boa convivência entre os estudantes, recorremos às palavras de Dayrell (2007, p. 1111), quando ele expõe que a turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude. Com essa turma, segundo o autor, eles fazem os programas, “trocaram ideias” e buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto. Sendo assim, a escola seria um dos locais onde pode ocorrer essa socialização dos jovens. Nesse sentido, cabe considerar que, pelo fato do Campus estar localizado em uma cidade do interior do Piauí, que proporciona poucas oportunidades de socialização em outros espaços, a instituição IFPI ganha mais importância ainda, por oferecer recursos e atividades pouco comuns na região.

O acolhimento por parte dos servidores do IFPI, mencionado pelos estudantes, pode ser interpretado com base em algumas das reflexões de Adorno (1995b) em relação ao magistério. Para esse autor, no trabalho dos professores não se separa o trabalho objetivo do plano afetivo. Tendo em vista que as referências feitas pelos alunos não incluem apenas os professores (ainda que a posição deles seja a mais destacada), entendemos que essas reflexões podem ser estendidas aos demais trabalhadores da educação do IFPI, sobretudo àqueles que

estabelecem relações mais diretas com as questões de ensino e aprendizagem, como pedagogos, psicólogos, entre outros.

De acordo com Adorno (1995b, p. 112), a profissão de professor impede aqueles que a desenvolvem de separar o seu trabalho objetivo do plano afetivo pessoal, o que seria possível para algumas outras profissões. Esse trabalho, segundo o autor, realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber. Por isso mesmo, não pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de seus objetivos altamente mediados. Nesse sentido,

se o professor não reagisse subjetivamente, se ele realmente fosse tão objetivo a ponto de nunca possibilitar reações incorretas, então pareceria aos alunos ser ainda mais desumano e frio, sendo provavelmente ainda mais rejeitado por eles (ADORNO, 1995b, p. 113).

Com base nessas reflexões, entende-se que o fato dos estudantes considerarem o bom acolhimento no IFPI como um diferencial pode ser um indicativo de que as demais escolas, pelas quais eles já haviam passado, não demonstravam tanta preocupação com o seu desempenho escolar, os seus sentimentos e as suas necessidades. Uma realidade, que poderia ser o mínimo em qualquer instituição educativa, acaba sendo vista como algo que impressiona. Talvez seja uma boa avaliação do IFPI, enquanto instituição, mas ao mesmo tempo leva a uma reflexão sobre o quanto as escolas, de modo geral, podem estar distantes das necessidades dos jovens estudantes.

Estrutura física, eventos e outras atividades

Além da importância atribuída à boa convivência e acolhimento no IFPI, os estudantes que participaram da pesquisa também reconheceram que a estrutura física, os eventos e as atividades desenvolvidas na instituição, também estão entre os fatores positivos da experiência de estudar no Instituto, conforme pode ser observado nos depoimentos abaixo:

A boa estrutura que o Campus tem, e o bom ensino oferecido (aluno, 17 anos, 3º ano).

A forma mais rigorosa que os professores passam os assuntos; os servidores; estrutura e o relacionamento com os professores e alunos (aluna, 17 anos, 3º ano).

Da qualidade do ensino, dos professores e demais servidores, da estrutura física e das amizades que fiz aqui (aluna, 17 anos, 3º ano).

A estrutura como um todo, os profissionais bem capacitados etc (aluna, 17 anos, 3º ano).

No âmbito da estrutura física, o IFPI – Campus de São Raimundo Nonato possui salas de aula bem conservadas e limpas, todas com aparelhos de ar-condicionado (importantes para uma região com temperaturas elevadas), ginásio poliesportivo, refeitório que oferta almoço e lanches, auditório, laboratórios de informática, biblioteca climatizada e com quantidade razoável de títulos e computadores para acesso dos estudantes. Os recursos humanos, além dos professores, envolvem profissionais de uma equipe multiprofissional, composta por pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, assistentes de alunos, psicóloga, assistente social, enfermeira, dentista, auxiliar de biblioteca, entre outros, conforme já mencionado.

Além da questão da estrutura e dos recursos humanos, alguns estudantes também fizeram referência aos eventos e outras atividades desenvolvidas no IFPI, destacando-os como fatores que estão entre aqueles que mais lhes agradam na experiência de estudar no Instituto:

A oportunidade de conhecer coisas, pessoas e culturas diferentes. Ter a oportunidade de desenvolver projetos, proximidade com funcionários, participação dos alunos nas tomadas de decisões, grande oportunidade de desenvolver um talento artístico, etc. (aluna, 16 anos, 2º ano).

De aulas dinâmicas e eventos interativos no Campus (aluna, 16 anos, 2º ano).

As experiências vividas aqui, os eventos que cada vez vem nos *imprecionando* (sic) mais, o fato de que aqui nós aprendemos muito mais do que é imposto na sala de aula, o instituto acabou virando nossa nova casa o que às vezes é um pouco chato, mas mesmo tendo algumas discussões nós somos como uma grande família (aluna, 16 anos, 2º ano).

Da convivência de alunos x escola, de alunos x alunos e de alunos x professores, que são ótimas. O ensino, os eventos disponibilizados aos alunos, para que possam mostrar seus talentos, a dinâmica de boa parte dos professores, etc... (aluna, 16 anos, 2º ano).

O companheirismo com os professores, funcionários e com os colegas, gosto muito dos eventos e debates sobre diferentes temas, isso nos faz pensar mais criticamente sobre determinados assuntos (aluna, 17 anos, 3º ano).

Aqui a gente pode conhecer pessoas de outros lugares, o acesso a música que nos possibilita diversão e descontração, e o ensino de qualidade (aluno, 16 anos, 3º ano).

Aulas de campo, palestras no auditório (aluno, 17 anos, 3º ano).

O IFPI – Campus de São Raimundo Nonato desenvolve eventos e projetos no decorrer do ano letivo. Muitos deles já são previstos no calendário acadêmico, e outros são apresentados por iniciativa de professores e servidores técnico-administrativos. Esses eventos são bastante variados e, pelo que se observou nos depoimentos dos estudantes, são considerados como momentos que contribuem para a formação dos mesmos, e um dos aspectos positivos na experiência de estudar no IFPI. Devido a essa visão, por parte dos alunos, entendemos que seria importante fazer referência aos projetos e eventos desenvolvidos no Campus no ano de 2017¹⁵. Na lista abaixo consta o título e o objetivo de alguns deles:

- * **I Evento de Diversidade Cultural: discutindo Raça, Gênero e Etnicidade** – Promover um congresso que integrasse discussões de raça, gênero e etnicidade, apontando caminhos para a visibilidade, aceitação e respeito à diversidade dentro do IFPI – Campus São Raimundo Nonato;
- * **Projeto “Releitura: um novo olhar”** – Montar uma exposição para apresentar à comunidade os trabalhos de releituras feitos pelos alunos (com base em uma obra de arte conhecida);
- * **Projeto de Extensão – I The Voice IFPI “Campus de São Raimundo Nonato”** – Promover um concurso musical no IFPI – Campus São Raimundo Nonato (integrar os membros da comunidade por meio da música e incentivar a percepção e produção cultural entre alunos e profissionais);
- * **Projeto Sabão Ecológico – IFPI Sustentável** – Sensibilizar para a realização da reciclagem de óleo de cozinha usado para a obtenção de sabão vegetal. Implantando um trabalho de coleta e reciclagem de óleo saturado e outras gorduras para a produção de sabão ecológico por meio do envolvimento de todos os alunos e servidores, buscando a melhoria da qualidade de vida, desenvolvendo uma solução para o destino correto do óleo saturado, protegendo assim o meio ambiente;
- * **Projeto de Extensão – American Way Live Day** – Promover um espaço que privilegie, através de atividades variadas, o contato do educando com a cultura americana, facultado o desenvolvimento das competências de compreensão, fala e escrita em língua inglesa;

¹⁵ As informações foram obtidas na Coordenação de Extensão (COEX) do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato, por meio de conversas com o Coordenador, relatórios apresentados por ele, e consulta direta aos processos onde constavam os projetos para a realização dos projetos e eventos.

- * **Projeto Demonstrações Matemáticas voltadas para o Ensino Médio** – Introduzir os alunos nas deduções lógicas de demonstrações matemáticas básicas de ensino médio, estimulando o raciocínio matemático;
- * **Laboratório de Línguas do IFPI – São Raimundo Nonato** – Reforçar os estudos de Leitura e Produção Textual, e de Língua Inglesa e Espanhola;
- * **Projeto Teoria e Percepção Musical** – Promover a educação musical através das aulas de teoria e percepção musical, capacitando os participantes para a leitura e a escrita musical;
- * **Projeto Violão Popular-Iniciação** – Promover a educação musical através das aulas coletivas de violão, contribuindo para a integração interpessoal e para a socialização dos discentes, servidores e comunidade;
- * **Projeto Cine Clube Capivara** – Consiste na exibição semanal de títulos audiovisuais de diferentes categorias (filmes, documentários, curtas, animações). E busca consolidar um espaço de sociabilidade, troca de experiências sobre o cinema nacional e internacional, realizando discussões na perspectiva de uma educação emancipadora e cidadã.

Além dos projetos e eventos, e dos outros aspectos apresentados nesta seção, encontramos também alguns estudantes que dizem gostar “de tudo” no IFPI, como é o caso da estudante que respondeu ao questionamento em relação ao que mais gostava na experiência de estudar no Instituto da seguinte forma:

Os contra turnos, o ambiente, os professores, a biblioteca, o lanche, os animais, a estrutura, os banheiros, a paisagem, os funcionários, o auditório e a sala da convivência, sala de info entre outros pequenos *desvaneios* (sic) (aluna, 14 anos, 1º ano).

Referências à qualidade do ensino e qualificação dos professores também emergiram nas respostas dos estudantes quando questionados em relação ao que mais gostavam na experiência de estudar no IFPI. Contudo, por já terem sido apresentadas em outros momentos neste trabalho, não dedicaremos maior espaço a elas na presente seção.

Os estudantes mencionaram muitos aspectos positivos em relação à experiência de estudar no IFPI, mas também se manifestaram no sentido de apontar os aspectos que menos gostavam na Instituição. Logo em seguida, apresentaremos algumas das observações feitas por parte dos estudantes.

O que menos gostam na experiência de estudar no IFPI

Diante do questionamento em relação ao que menos gostavam na experiência de estudar no IFPI, a carga horária excessiva e o cansaço decorrente dela foram quase unanimidade entre os estudantes de todas as turmas do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. Outros aspectos apresentados pelos estudantes foram: as greves, principalmente porque as reposições no período posterior a elas acabariam contribuindo para a sobrecarga de atividades; a troca frequente dos professores, sobretudo por causa das remoções para outros campi do IFPI mais próximos da capital do estado; e também a distância da família.

Carga horária excessiva e cansaço

A carga horária excessiva e o cansaço foram indicados pelos estudantes da turma do 1º ano de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio como alguns dos aspectos que menos gostavam na experiência de estudar no IFPI, como pode ser observado nos depoimentos abaixo:

Estudar o dia todo, pois é cansativo, ainda mais para mim que moro em uma cidade vizinha (aluna, 15 anos, 1º ano).

O método de fazer 4 provas no mesmo dia, é algo que eu não tinha na minha antiga escola. Mas espero me adaptar (aluna, 15 anos, 1º ano).

Não gosto dos dias que a gente fica até a noite na escola fica muito cansativo (não identificou o gênero, 16 anos, 1º ano).

Longos períodos de aulas durante o dia (aluno, 15 anos, 1º ano).

O IFPI cobra muito e toma muito o meu tempo (aluno, 15 anos, 1º ano).

O cansaço se torna inevitável, devido a uma grande carga horária e grade de disciplina (aluno, 15 anos, 1º ano).

A carga horária exaustiva nos dias de contra turno (aluna, 15 anos, 1º ano).

Com certeza os horários puxados de estudo, e principalmente as provas bimestrais que são cansativas e muitas para um único dia (aluna, 16 anos, 1º ano).

A carga horária e o cansaço também são indicados pelos estudantes da turma do 2º ano de Administração como aspectos que menos gostam na experiência de estudar no IFPI.

Dos estresses causados por muitas disciplinas e grande carga horária (aluna, 16 anos, 2º ano).

É cansativo. Às vezes a pressão é muito grande (aluna, 15 anos, 2º ano).

Os sábados letivos e o excesso de carga horária (aluna, 16 anos, 2º ano).

Estudar o dia todo, pois há muito pouco tempo fora da escola (aluna, 16 anos, 2º ano).

Da rotina que em certos momentos se torna exaustiva, em dias de contra turno saindo cedo de casa e chegando só no final da tarde (quinta-feira), ficar longe da família durante a semana (aluno, 16 anos, 2º ano).

Exige muito esforço e dedicação, que nos faz deixar um pouco de lado o nosso convívio social (aluna, 15 anos, 2º ano).

Muitas vezes o que menos gosto é o excesso de carga horária, muitos trabalhos, sábados letivos (aluna, 15 anos, 2º ano).

Do cansaço que ocorre em decorrência da correria que acontece durante a semana (aluna, 16 anos, 2º ano).

Os termos “pressão” ou “pressão psicológica” foram utilizados por alguns estudantes do 2º ano para se referir aos efeitos das cobranças que existem no IFPI. A referência aos sábados letivos também foram frequentes.

Entre os estudantes da turma do 3º ano de Administração, as respostas se assemelharam às obtidas junto aos alunos das outras duas turmas. Eles levantaram questões como a carga horária elevada, a grande quantidade de aulas no contra turno, a sobrecarga de horários, o cansaço, as reposições de aulas aos sábados, e o fato do IFPI exigir muito em pouco tempo. Os depoimentos abaixo revelam algumas dessas opiniões:

Os horários são muito puxados, principalmente agora que o curso é apenas em três anos, a carga horária ficando mais excessiva com o pré-enem, muitas pessoas não conseguem conciliar (aluna, 17 anos, 3º ano).

Falta de tempo para me exercitar fisicamente, acaba tomando muito tempo e estou quase sempre cansado e não consigo desestressar sem me exercitar, e acabo ficando muito vulnerável a doenças (aluno, 17 anos, 3º ano).

O fato de precisar doar todo o meu tempo às atividades escolares de forma que as outras áreas da minha vida, inclusive meu bem estar psicológico, ficam totalmente de lado. Além de que alguns professores e funcionários tratam com normalidade o estresse e o cansaço dos alunos, não dando importância a isso, quando deveriam pelo menos respeitar o sofrimento (aluna, 17 anos, 3º ano).

Os depoimentos dos estudantes demonstraram que eles se veem cobrados de forma excessiva no IFPI – Campus de São Raimundo Nonato, mesmo que, como já foi mostrado em momentos anteriores deste capítulo, acreditem estar sendo preparados para etapas posteriores da vida profissional e pessoal por meio da formação no curso de ensino médio integrado à educação profissional.

Os estudantes indicaram alguns fatores que tornam o curso cansativo: o excesso de provas em um mesmo dia, os longos períodos de aulas, que podem se estender até a noite; a grande quantidade de disciplinas; as aulas no contra turno; a pressão decorrente do excesso de trabalhos e atividades; as aulas do Pré-ENEM.

As três turmas do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio têm aulas no contra turno (ou seja, na parte da tarde, tendo em vista que o turno original dos alunos é o matutino). Para a turma do 1º ano, ele ocorre nos dias de terça-feira e quarta-feira. Para o 2º ano, é realizado nos dias de quarta-feira e de quinta-feira. E, para os estudantes da turma do 3º ano, o contra turno é realizado nos dias de quarta-feira. A quantidade de aulas em um único dia pode chegar a 11 ou até 12. Quanto aos sábados letivos, em média são dois a cada mês.

Além das aulas previstas no Projeto Pedagógico do Curso, os estudantes do 3º ano do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio participam, ainda, das aulas de um preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, realizado atualmente como um curso de extensão, com aulas oferecidas no turno noturno e ministradas no auditório do Campus. As aulas ocorrem nos dias de quarta-feira e quinta-feira. Ou seja, nos dias de quarta-feira os alunos da turma que está concluindo o ensino médio integrado chegam ao IFPI às 07:00 h e saem apenas no horário de 22:00 h.

Essas atividades todas acabaram levando os estudantes a considerar que o fato de estudar no IFPI toma praticamente todo o tempo dos mesmos, fazendo com que tenham pouco tempo para outros aspectos das suas vidas, e afastando-os dos seus familiares e do convívio social exterior à escola. Para alguns, o excesso de tempo dedicado aos estudos significa a impossibilidade de fazer atividades físicas para ter uma vida saudável, para outros, o bem estar psicológico fica comprometido pelo excesso de cobrança. E, por mais que os estudantes tenham reconhecido de maneira positiva a formação e o apoio que recebem no IFPI, conseguem perceber também certa insensibilidade, por parte de alguns servidores, diante das dificuldades que alguns estudantes têm para se adaptar a essa rotina desgastante.

A cobrança excessiva que os estudantes observam na formação oferecida no IFPI nos conduz às reflexões sobre a severidade na educação. Para Adorno (1995e, p. 128), a ideia

educacional da severidade, em que muitos acreditariam irrefletidamente, é totalmente equivocada. E o objetivo de “ser duro” no ato de educar, segundo ele, poderia significar a indiferença contra a dor em geral. Por isso, segundo o autor:

Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar ou reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente (ADORNO, 1995e, p. 128-129).

Diante disso é que nos questionamos sobre até que ponto essa formação estaria preparando os estudantes para a realização dos seus projetos profissionais e projetos de vida (como eles mesmos reconhecem), e também em relação aos prejuízos que uma formação severa e exigente poderia estar criando para a vida presente daqueles jovens. Será que estaria havendo um foco excessivo em uma espécie de treinamento dos estudantes para conquistarem seus objetivos no âmbito profissional e ao mesmo tempo uma privação dos mesmos em relação às oportunidades de fazer as coisas que agradam a eles? Os jovens que estudam no IFPI estariam sendo preparados à moda espartana? E a vida fora dos muros da escola, como ficaria?

Os sábados letivos, sobre os quais os estudantes fizeram referências, assim como algumas outras atividades desenvolvidas, em parte são desdobramento de greves realizadas pelos servidores do IFPI, que foi outro fator apontado pelos jovens como negativo na experiência de estudar na instituição. Comentaremos sobre esse aspecto logo a seguir.

Greves

Quanto à questão das greves, os estudantes demonstram insatisfação por conta de dois motivos: a intensificação das atividades no período posterior aquele em que as aulas ficaram paralisadas, e a possibilidade de adiamento do projeto de entrar na universidade. Por isso, quando questionados em relação ao que menos gostavam na experiência de estudar no IFPI, alguns estudantes responderam da seguinte forma:

A rotina, a carga horária. É preciso estudar mais, os professores cobram muito e é bem cansativo. A questão das greves, e aquela insegurança se vai poder concluir o ano no prazo certo. Entre outros (aluna, 16 anos, 2º ano).

As cargas horárias, as greves. Depois das greves as cargas horárias aumentaram muito, isso deixa todos os alunos exaustos (aluna, mais de 17 anos, 3º ano).

O horário corrido, por conta das greves, e a falta de laboratórios, como de biologia, física e química em funcionamento (aluna, 17 anos, 3º ano).

Da greve e consequente excesso de aulas em um curto espaço de tempo (aluno, 17 anos, 3º ano).

As duas últimas greves dos professores do Instituto Federal do Piauí ocorreram nos anos de 2015 e 2016. Além dos docentes, os servidores técnico-administrativos também aderiram ao movimento grevista. No ano de 2015, as atividades escolares ficaram paralisadas por 132 dias, e no ano de 2016 por 27 dias. Em ambas as ocasiões foram realizadas atividades nos campi, entre eles o de São Raimundo Nonato, para discutir sobre as pautas do movimento. Parte dos estudantes esteve envolvida e apoiou o movimento, enquanto outros se mostraram contrários. Provavelmente, por causa dessas atividades de debate sobre os motivos das greves, a estudante que deu o depoimento abaixo demonstra uma compreensão em relação ao fato delas não serem movimentos esvaziados de sentido, ainda que se sinta prejudicada de alguma maneira.

As greves, e por mais que os funcionários do IFPI não tenham culpa, as greves e os direitos que nos tiram, é prejudicial para nos alunos que queremos ir para uma faculdade (aluna, 15 anos, 1º ano).

Por outro lado, precisamos considerar que a estudante que deu o depoimento acima é da turma do 1º ano do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, que ingressou no IFPI já no ano de 2017, ou seja, após as greves. A manifestação pode ser associada com certa “fama” do Instituto Federal na região, de que é uma escola de boa qualidade, mas que faz muitas greves. Contudo, não se pode dizer que os períodos de paralisação das atividades não impactaram em nada na vida escolar da referida estudante, já que o ano letivo de 2017 teve início no mês de maio e será concluído apenas no mês de março de 2018.

Troca frequente de professores

Outra questão levantada pelos estudantes, em relação aos aspectos que menos gostavam na experiência escolar de estudar no IFPI, foi a troca frequente de professores. Em

resposta ao questionamento “o que você menos gosta na experiência de estudar no IFPI?”, os estudantes deram os seguintes depoimentos:

Da ideia que alguns professores saiam e que eu fique sem aula e da ideia dos cortes de gastos (aluna, 15 anos, 1º ano).

Carga horária excessiva; pressão psicológica; falta de flexibilidade por parte de alguns professores; falta de didática de professores; abuso de poder; entradas e saídas de novos professores em um curto espaço de tempo, entre outras coisas (aluna, 16 anos, 2º ano).

Até o momento não tenho nenhum problema quanto a isso, é claro que existem dias que ficamos bastante cansados, só que o IFPI foi uma experiência sem igual para mim, o que faz com que eu goste bastante. É importante citar que a troca constante de professores pode dificultar o processo de ensino (aluno, 16 anos, 3º ano).

A troca de professores (aluna, 17 anos, 3º ano).

A mudança frequente de professores no IFPI sé dá, sobretudo, pelos processos de remoção que ocorrem, nos quais os servidores podem pleitear uma vaga em outro Campus no qual tenham interesse em trabalhar. Boa parte dos servidores é oriunda de Teresina, capital do estado, ou têm interesse em morar lá, ou mesmo em municípios próximos. O Campus São Raimundo Nonato, por sua vez, é um dos mais distantes da capital, cerca de 550 quilômetros. Por esse motivo, muitos professores optam por pedir remoção para Teresina, ou cidades próximas, na primeira oportunidade que encontram.

Distanciamento da família

O distanciamento da família também aparece nos depoimentos dos estudantes como um dos aspectos negativos da experiência de estudar no IFPI. É o que podemos observar nos depoimentos abaixo:

O que eu menos gosto é que para estudar no IFPI eu tenho que ficar longe da minha família (aluna, 16 anos, 1º ano).

Acaba nos distanciando um pouco dos nossos familiares, do cansaço e também de ter que me deslocar de onde moro para São Raimundo (aluna, 15 anos, 3º ano).

Pelo fato de os IFs se encontrarem apenas em alguns municípios, eu por exemplo tenho que me deslocar cerca de 50 km no início da semana quando

volto ao meu município e também o fato de morar distante dos meus familiares (aluno, 16 anos, 3º ano).

Alguns dos estudantes de cidades vizinhas se deslocam diariamente até a cidade de São Raimundo Nonato para estudar no IFPI. Mas muitos deles acabam morando na própria cidade onde se localiza o Campus, em casas de parentes ou dividindo o aluguel com outros estudantes. Costumam ir para a casa dos pais apenas nos finais de semana, mas não em todos, já que é grande também a quantidade de sábados letivos, o que os leva a ter que analisar a viabilidade de fazer a viagem, tendo em vista o cansaço que ela provoca e os gastos que as famílias irão ter. Isso acaba gerando esse afastamento dos familiares, como relatam os participantes da pesquisa.

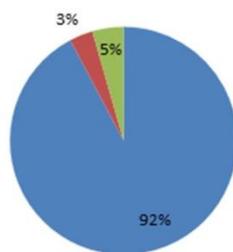
Diferenças entre a vivência escolar no IFPI e nas escolas onde havia estudado anteriormente

Além da indicação do que mais gostavam e do que menos gostavam na experiência de estudar no IFPI, solicitamos aos estudantes que se manifestassem respondendo se percebiam ou não diferenças entre estudar no Instituto Federal, e nas escolas onde haviam estudado anteriormente. Diante da pergunta, 92% dos estudantes entenderam que havia diferenças entre o IFPI e as escolas anteriores.

Gráfico 15

Diferenças entre a vivência escolar no IFPI e nas escolas anteriores

■ Sim ■ Não ■ Não sei



Fonte: Elaborada pelo autor (2017)

Quanto aos fatores que indicariam as semelhanças e diferenças entre a experiência de estudar no IFPI – Campus de São Raimundo Nonato e nas escolas anteriores, os estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio elencaram principalmente os seguintes aspectos: a estrutura de apoio (incluindo estrutura física e recursos humanos); a qualidade do ensino, vinculada predominantemente aos professores; o nível de exigência mais elevado do que nas escolas onde haviam estudado anteriormente; o fato de se sentirem mais estimulados e motivados para estudar no IFPI, em comparação com as escolas anteriores; e a boa convivência entre os membros da comunidade escolar do IFPI.

Estrutura de apoio

No início desta seção, quando os estudantes mencionaram os fatores que faziam com que eles gostassem de estudar no IFPI, já foram feitas referências à estrutura física e os recursos humanos como elementos importantes para a vida escolar deles. Perspectiva que ressurge agora, no momento em que refletem sobre o que as escolas anteriores lhes ofereceram e o que encontram no Instituto Federal. O que pode ser observado, nos depoimentos abaixo, é que eles apontam muito mais para as diferenças do que para as semelhanças.

Os professores tem mais qualidade na forma de ensinar, a comida é excelente e o ambiente de estudo é melhor e mais propício para a aprendizagem (aluno, 14 anos, 1º ano).

Porque é oferecido transporte, alimentação, livros de graça para se ler na escola (aluno, 14 anos, 1º ano).

Proximidade dos funcionários conosco, preocupação em formar não só profissionais, mas também um cidadão. Oportunidade de desenvolver trabalhos de pesquisa, participação como um membro essencial e contar com o apoio de profissionais de diversas áreas, como saúde, cidadania etc. (aluna, 16 anos, 2º ano).

O ensino tem mais qualidade, a estrutura física da instituição é mais ampla, os professores são mais capacitados (aluna, 15 anos, 2º ano).

O IFPI oferece profissionais capacitados, apoio psicológico, área de saúde diferentemente das outras escolas (aluna, 16 anos, 2º ano).

O ambiente é mais adequado as condições do lugar (temperatura por exemplo), ensino e profissionais bem qualificados, infraestrutura adequada, entre outros (aluna, 16 anos, 2º ano).

Aqui no IFPI eu tenho mais apoio, tem uma equipe médica, psicóloga, coordenação que dá suporte aos alunos, projetos e outros recursos que sempre visam uma maior qualidade de ensino aos seus alunos. Além de ter professores mais qualificados e a estrutura (aluna, 16 anos, 2º ano).

Tem uma estrutura maior oferece alimentação (almoço), transporte escolar, equipamentos (computadores na biblioteca), projetos, palestras, etc (aluno, 16 anos, 2º ano).

O IFPI oferece além de profissionais capacitados, apoio psicológico, na área da saúde, uma vivência harmonizada entre todos (aluna, 16 anos, 2º ano).

Estrutura melhor, melhores professores e outros profissionais que auxiliam os alunos (aluno, 16 anos, 3º ano).

Estrutura física, qualificação dos professores, bons profissionais, serviços ofertados como: área odontológica, enfermagem e Psicologia, Biblioteca e laboratório de informática (aluna, 17 anos, 3º ano).

O Ensino diferenciado (melhor), a ótima preparação dos professores, a bolsa (POLAE¹⁶) oferecida pela instituição e a estrutura física (aluna, 17 anos, 3º ano).

A relação entre professor e aluno é muito melhor (pelo menos na maioria das vezes); os métodos utilizados em sala de aula; os profissionais, como dentista, psicólogo e enfermeira que nos é oferecia e que não existem em outras escolas (aluna, 17 anos, 3º ano).

O aprendizado; a especialização dos professores; alimentação; o auxílio estudantil; auxílio odontológico, psicológico...etc. (aluna, 17 anos, 3º ano).

No IFPI, temos extraclasses com professores, temos biblioteca bem organizada, acontece palestras com a participação de professores e alunos (aluno, 17 anos, 3º ano).

Os estudantes definem a estrutura física do IFPI como adequada, ampla e com condições mais favoráveis para a aprendizagem. No âmbito dos recursos humanos, por sua vez, além da referência à qualificação dos professores, que surgiu de forma recorrente nos depoimentos dos alunos, foram mencionados outros tipos de apoios, por meio de profissionais

¹⁶ Neste caso, a estudante faz referência ao Benefício Permanente, concedido a estudantes em condições de vulnerabilidade social. É oferecido como parte da Política de Assistência Estudantil do IFPI (POLAE), que visa garantir o acesso, a permanência e o êxito acadêmico na perspectiva da inclusão social. O valor pode ir de R\$ 100,00 a R\$ 400,00 e os alunos são selecionados no início de cada ano letivo, por meio de análise socioeconômica. Atualmente, no Campus do IFPI de São Raimundo Nonato, são 95 estudantes contemplados com um benefício de R\$ 100,00; 24 alunos recebendo um benefício de R\$ 150,00; 11 alunos recebendo benefício de R\$ 200,00; e 2 estudantes recebendo benefício no valor de R\$ 300,00. Os benefícios são importantes para os estudantes que os recebem, especialmente para os que são de outras cidades, que precisam arcar com os custos de aluguel, alimentação e outras necessidades. Algumas famílias enfrentam muitas dificuldades para manter os filhos estudando em São Raimundo Nonato.

que integram o quadro de servidores da instituição. Entre eles ganham destaque a atuação da psicóloga, odontóloga e enfermeira (que integram o Setor de Saúde).

A oferta de almoço e lanches, no refeitório institucional, também é destacada pelos estudantes, assim como o transporte oferecido aos estudantes (ônibus escolar) para percorrer o trajeto entre as suas casas e o Campus do IFPI, e a existência de uma biblioteca organizada, com muitos livros e computadores. Benefícios financeiros como os da POLAE e a oportunidade de desenvolver trabalhos de pesquisa, inclusive com bolsas, também são destacados pelos jovens. Além do atendimento extraclasse com os professores e a possibilidade de participar de palestras e projetos na instituição.

Qualidade do ensino

Novamente a questão da qualidade ensino também é indicada pelos estudantes do curso como um diferencial do IFPI em relação às escolas anteriores, com destaque para a qualificação dos professores.

É totalmente diferente, dá para perceber por causa dos níveis de capacidade dos professores e da instituição (aluna, 15 anos, 1º ano).

Bem nas minhas antigas escolas o nível era bem inferior, bem baixo, fraco, tem coisas assuntos aqui que eu deveria ter visto no ensino fundamental (aluna, 17 anos, 2º ano).

Os professores têm mais coragem de dar aula, todos são educados (aluna, 15 anos, 2º ano).

Primeiramente o ensino. Aqui temos mestres, doutores, enquanto nas outras escolas, os professores não eram tão especializados. Segundo, aqui, todos mantém respeito com o próximo (aluna, mais de 17 anos, 3º ano).

Nível de exigência maior

Outro aspecto que foi lembrado com muita frequência pelos estudantes, assim como ocorreu com a questão da estrutura de apoio, foi o nível de exigência nos estudos, com o qual os estudantes se deparam no IFPI.

por que aqui eu estou tendo mais exigências dos professores e eu estou aprendendo mais e adquirindo novos conhecimentos (aluna, 15 anos, 1º ano).

Sim pois aqui no IFPI é bem mais rígido do que as escolas que eu estudava antes (aluna, 14 anos, 1º ano).

O ensino oferecido de ótima qualidade, proporciona um ritmo mais puxado de estudos, pois requer muito tempo dentro da escola e isso se diferencia da escola anterior, pois era apenas no período da tarde (aluno, 15 anos, 1º ano).

O IFPI é bem mais puxado e te deixa muito menos tempo livre para se divertir em vez de estudar! (aluno, 15 anos, 1º ano).

A carga horária, a frequência que eu estudo e mais pesada, as matérias são mais de 10, as matérias costumar ser mais difíceis aqui (aluna, 15 anos, 1º ano).

Os horários são bem mais corridos. As provas mais difíceis. A cobrança dos professores (aluno, 15 anos, 1º ano).

Os métodos de ensino, a forma de aprendizado, é preciso que se tenha muito mais esforço (aluna, 15 anos, 2º ano).

O IFPI é muito mais "pesado" do que meus colégios anteriores, mas a vivência escolar é muito mais aprimorada e de muito agrado (aluna, 16 anos, 3º ano).

No IFPI tem mais cobrança, mais exigência, mais disciplina, a infraestrutura também é muito diferente (aluna, 17 anos, 3º ano).

Por mais que eu tenha estudado na minha vida inteira em escola particular, o IFPI exige que tenhamos um ritmo de estudo mais avançado, ou seja, necessitamos de uma maior dedicação (aluno, 16 anos, 3º ano).

É interessante observar que a cobrança, quase uma unanimidade entre os estudantes no momento em que apontaram aquilo que menos gostavam na experiência de estudar no IFPI, aparece agora como algo não tão “nocivo” como havia sido cogitado. Nesse momento, as exigências maiores são vistas por alguns como algo que faz com que eles aprendam mais. A existência de uma cobrança maior exigiria uma dedicação mais intensa aos estudos, com mais esforço. E, nesse sentido, alguns estudantes, sobretudo nas turmas do 2º ano e do 3º ano, fizeram menção à necessidade de se adaptar a esse ritmo do IFPI.

Requer muito mais esforço e tempo em relação aos outros (aluno, mais de 17 anos, 1º ano).

Pois aprendi a me adaptar em um lugar onde explorasse mais de mim, fazendo com que eu me dedicasse mais aos estudos, e até mesmo minha relação familiar, só melhorou (aluna, 17 anos, 2º ano).

No IFPI eu tenho que estudar mesmo que não queira, pois caso não faça isso, com certeza ficarei de recuperação (aluna, 16 anos, 2º ano).

Nas escolas anteriores era tudo muito diferente, a forma de ensino, os professores, a forma como os alunos se comportavam, tive que me adaptar a tudo aqui (aluna, 15 anos, 3º ano).

A carga-horária é diferente, a quantidade de disciplinas são diferentes, o que pode de início ser um choque, mas com o tempo vem a adaptação. A turma sempre terá os mesmos alunos se não houver repetentes, o que já torna uma vivência diferente das demais escolas (aluno, 16 anos, 3º ano).

Estímulo e motivação para estudar

Mesmo considerando que o IFPI cobra muito, e que seria preciso um grande esforço para se adaptar à rotina, os estudantes também reconheceram que no Instituto seriam estimulados e motivados para estudar.

Umas das diferenças é a vontade de estudar que antes eu não tinha (aluna, 15 anos, 2º ano).

A maior preocupação com o que queremos, nos dão uma maior motivação para estudar e correr atrás dos nossos sonhos, e por acreditarem no nosso potencial (aluna, 16 anos, 3º ano).

O tratamento com os indivíduos e as motivações dadas (aluna, 16 anos, 3º ano).

Boa convivência e possibilidade de debater vários temas

A boa convivência também foi apontada por muitos estudantes como um diferencial entre a experiência de estudar no IFPI e nas escolas anteriores. As referências à possibilidade de pensar e discutir sobre vários temas no cotidiano escolar do IFPI estiveram presentes nos depoimentos dos estudantes.

Eu venho me dedicando mais, estou mais sociável e o ensino é muito bom (aluna, 15 anos, 1º ano).

Mais união, um ambiente diferente, sem stress ou irritações, muitas pessoas que estão sempre nos apoioando, e todos entendem os nossos problemas e dificuldades (aluna, 16 anos, 2º ano).

Minha vivência no IFPI é mais dinâmica, regulada, me otimizando com vários conhecimentos. Aprimorando meus conhecimentos e me ensinando métodos importantes para minha vida (aluna, 15 anos, 2º ano).

Me tornei uma pessoa mais social e reconhecida pelo que faço (aluno, 16 anos, 3º ano).

No IFPI as pessoas são mais atenciosas, e mais educadas, tanto alunos, como servidores (aluna, 17 anos, 3º ano).

Pois aqui eu me entendi, aprendi a pensar, questionar, e formar minha personalidade (aluna, 17 anos, 3º ano).

São discutidos muitos temas no IFPI, em algumas escolas não (aluno, 17 anos, 3º ano).

O respeito, educação e os professores (aluna, 17 anos, 3º ano).

Entre os estudantes da turma do 2º ano de Administração foi possível perceber certa associação da boa convivência com o fato das pessoas do IFPI (alunos e servidores) terem uma “mente mais aberta”:

As pessoas do IF são mais "mente aberta" facilitando assim a boa convivência e a tolerância (aluno, 16 anos, 2º ano).

Estudo bem mais que antes, independência emocional, a mente aberta para novas experiências (aluna, 17 anos, 2º ano).

O ambiente é completamente diferente, a qualidade do ensino é elevada, a mente das pessoas, entre outros (aluna, 16 anos, 2º ano).

Gostam de várias coisas

Entre os alunos do 1º ano de Administração, por sua vez, foi possível encontrar depoimentos que fizeram referências a muitas vantagens oferecidas pelo IFPI, das quais os estudantes disseram gostar.

O IFPI é uma escola de alta qualidade, com estudos bons e eficientes. Aqui não temos aulas vagas é raramente, não falta comida, nem transporte. Aqui tem toda uma estrutura melhor, oferecendo mais oportunidades e qualidades (aluna, 16 anos, 1º ano).

Muitas, os professores, os conteúdos, o ensino, muita e muita coisa, a estrutura, o lanche (aluna, 14 anos, 1º ano).

Um colégio bem cuidado, com espaços bem grandes, um lugar pra se almoçar, uma quadra dentro do próprio colégio, um local onde pode se estudar com paciência e sem barulho (aluna, mais de 17 anos, 1º ano).

Os professores, a higiene, os lanches e o conhecimento que eu tive mais no IFPI do que na minha escola antiga (aluna, 14 anos, 1º ano).

Os dados obtidos indicaram que os estudantes se sentem acolhidos por servidores e colegas no IFPI, e entendem que a estrutura física do Campus e as atividades desenvolvidas (como os eventos) contribuem para a formação deles. Mas, por outro lado, conseguem perceber aspectos negativos na experiência de estudar no IFPI, como a cobrança excessiva, as greves, a troca frequente de professores e o distanciamento da família.

Quando questionados sobre possíveis semelhanças ou diferenças entre a experiência de estudar no IFPI e nas escolas anteriores, predominaram respostas que indicaram aspectos diferentes, entre os quais estavam: a estrutura de apoio (estrutura física e recursos humanos), a qualidade do ensino, o nível de exigência maior no IFPI (em relação ao desempenho escolar), o estímulo e a motivação para estudar, além da boa convivência e oportunidades de discutir temas variados.

6. Considerações Finais

O presente estudo buscou conhecer os projetos profissionais e projetos de vida dos estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato, e também a opinião desses alunos quanto às possíveis contribuições da formação no curso para a realização dos seus projetos.

A hipótese do trabalho era de que a maioria dos estudantes do curso em análise já tinha clareza em relação aos seus projetos profissionais e de vida, e que a formação em nível superior seria o objetivo da maior parte deles, que reconheceriam as contribuições da formação no IFPI para a realização desses projetos, atribuindo importância aos conhecimentos de formação geral e também aos específicos da área de Administração.

Antes de apresentar os dados sobre os projetos profissionais e projetos de vida dos estudantes, e se eles indicam uma confirmação ou negação da hipótese do nosso trabalho, faremos algumas considerações em relação aos resultados alcançados a partir de um dos objetivos específicos da pesquisa, que era identificar o perfil socioeconômico e os motivos pelos quais os estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio escolheram estudar no IFPI.

Os dados mostraram uma acentuada predominância de estudantes do gênero feminino no curso, em termos de quantidade. As três turmas têm 64 alunas, o que corresponde a 72% do total. Ou seja, o curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato, tem a maioria das suas vagas ocupadas por meninas. Esse é um dado que consideramos ser interessante, sobretudo se pensarmos que a Instituição está localizada no sertão nordestino, marcado tradicionalmente pelo machismo e patriarcalismo, onde há poucas décadas as mulheres eram impedidas de estudar ou enfrentavam enormes dificuldades se optassem por esse caminho. Destacamos, ainda, que para ingressar no curso as estudantes precisaram conseguir aprovação em um exame classificatório, o que demonstra uma dupla vitória das mulheres: vencer o machismo e a concorrência.

Outro aspecto importante a ser destacado, no nosso ponto de vista, diz respeito à renda das famílias dos estudantes. Os dados mostraram que quase 80% delas estão na faixa de até dois salários mínimos, que não é uma surpresa, já que a maioria dos municípios do Território Serra da Capivara, onde se localiza o Campus, e de onde vêm os estudantes do curso, estão na faixa de renda “baixo”, ou até mesmo “muito baixo”, segundo dados de pesquisa sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) dos municípios piauienses (PIAUÍ, 2016, p. 25). Juntamente com os dados relativos à renda familiar, o levantamento das profissões dos

pais e das mães dos estudantes também não caracteriza que as vagas no curso estejam sendo ocupadas, predominantemente, por filhos das elites regionais ou de classes médias altas. Muitos são filhos de pais que trabalham como agricultores, pedreiros, motoristas, vigilantes, comerciantes, vendedores e professores. E de mães que são professoras, zeladoras, agentes comunitárias de saúde, agricultoras e costureiras.

Os Institutos Federais de Educação têm sofrido críticas, expostas no capítulo 3, no sentido de que seriam escolas caras, que atendem a poucos alunos e que servem predominantemente às elites. De fato, são escolas caras. Os recursos para a manutenção do Campus estudado, por exemplo, ultrapassam os dois milhões de reais a cada ano, conforme dados apresentados. Mas são escolas caras porque oferecem estrutura e recursos humanos dificilmente vistos em outras instituições públicas de ensino. Dados de pesquisas apresentados no âmbito deste trabalho indicaram que estudantes de outras escolas, como as das redes estaduais, veem a precariedade material das mesmas como um dos fatores desmotivadores, que dificulta até mesmo a elaboração de projetos de vida, pois a situação calamitosa os leva ter menos esperança de realizar os seus projetos. Também entendemos que os Institutos ainda atendem poucos alunos (o IFPI – Campus São Raimundo Nonato tinha apenas 231 alunos matriculados nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional no ano de 2017, enquanto o município, como um todo, contabiliza cerca de 1740 estudantes matriculados no ensino médio), e que é importante que se faça um esforço no sentido de oferecer mais vagas e aproveitar ao máximo a estrutura e a capacidade dos seus profissionais para incluir mais jovens em processos educativos que parecem ser, reconhecidamente, de qualidade. Mas quanto à afirmação de que os Institutos servem às elites, a nossa experiência e os dados da pesquisa mostram justamente o contrário. Especificamente nos campi do IFPI do interior do Piauí, a realidade que conhecemos, eles têm servido para proporcionar oportunidades educacionais que não existiriam sem a presença dos mesmos.

Os dados mostraram também que a maioria dos estudantes cursou todo o ensino fundamental em escola pública, e que o motivo que os levou a ingressar no IFPI foi a oportunidade de ter acesso a um ensino gratuito e de qualidade. E, ainda, que a maioria escolheu o curso por ter interesse em concluir o ensino médio e conseguir a formação de Técnico em Administração ao mesmo tempo (apenas 10% responderam que haviam escolhido o curso integrado por não poder optar pelo ensino médio sem o curso técnico). Quais as leituras que podemos fazer desses dados? Primeiramente, quanto à escolarização anterior dos estudantes, o fato da maioria ter vindo de escolas públicas só reforça a ideia de que o Campus do IFPI de São Raimundo Nonato não está tomado pelos “filhos da elite”. No que se refere à

busca de um ensino gratuito e de qualidade, entendemos que ela está relacionada com as próprias condições socioeconômicas das famílias. Também porque na região não existem outras escolas com uma estrutura ao menos parecida com a que o IFPI dispõe, incluindo as instituições particulares. E, ainda, porque a imagem que predomina na região é de que o ensino médio do Instituto prepara os alunos pra disputar vagas em cursos superiores concorridos. Visão que é reforçada a cada ano, com as aprovações dos alunos que concluem os cursos integrados. O terceiro aspecto, onde se observa que a maioria dos estudantes desejava concluir o ensino médio e o curso técnico, e que uma minoria preferia cursar apenas o ensino médio, aponta para uma situação contrária a um discurso que circula de forma recorrente entre os servidores do IFPI (deve existir também em outros institutos, mas só podemos falar da realidade que conhecemos), segundo o qual os estudantes não se interessariam pela parte técnica dos cursos, que o desejo dos mesmos seria apenas a conclusão do ensino médio, e que não optariam por isso somente porque o Instituto só o oferece de forma integrada à formação técnica.

Depois de apresentar algumas considerações sobre o perfil dos estudantes e de suas famílias, voltamos a tratar do objetivo geral e da hipótese do nosso trabalho, apresentados no início do texto. Os dados obtidos com a pesquisa confirmaram a hipótese do trabalho. Em primeiro lugar, porque a maioria dos estudantes já tinha projetos profissionais e projetos de vida para o período posterior à conclusão do ensino médio integrado à educação profissional. Poucos deles se manifestaram em sentido contrário, afirmando a ausência desses projetos. Entendemos que essa constatação representa algo muito importante para os estudantes, pois o projeto de vida seria um tipo de “discurso positivo de contorno do presente para modificar o futuro” (CATÃO, 2001, p. 57). Ter um projeto é ter uma referência do caminho a ser trilhado e das estratégias para percorrê-lo. A existência do projeto indica, do nosso ponto de vista, que os estudantes participantes da pesquisa têm o desejo de modificar o futuro, seja o futuro deles mesmos enquanto indivíduos, das suas famílias, ou mesmo da comunidade em que vivem ou da sociedade como um todo. De acordo com Machado (2000, p. 2-3), cada pessoa desenvolve a capacidade de antecipar ações, de eleger continuamente metas a partir de determinados valores, e de lançar-se em busca dessas metas, e de viver “a própria vida como um projeto”.

Em outro aspecto, confirmou-se também que o objetivo principal, para a maior parte dos alunos, é ingressar no ensino superior. Mas uma parte considerável desses estudantes tem a intenção de continuar os estudos na universidade e, ao mesmo tempo, trabalhar como Técnicos em Administração, o que reforça a parte da hipótese que defende a atribuição de importância aos conhecimentos específicos da área técnica por parte dos alunos. Quanto aos

cursos pretendidos, o de Medicina aparece como mais visado, mas cabe considerar também que o curso de Administração foi apontado como opção para o ensino superior por alguns alunos, indicando alguma influência da formação técnica em relação aos projetos para a universidade.

Quanto ao projeto de ingresso no ensino superior, outro dado a ser destacado é que uma grande quantidade de alunos almeja estudar especificamente em instituições federais de ensino. Isso talvez possa ser explicado por alguns fatores: um deles seria a imagem de qualidade dos cursos dessas universidades, além de serem gratuitos e de oferecerem uma estrutura física mais adequada às atividades dos cursos, e recursos como bolsas e restaurante universitário; outro seria o fato desses estudantes já estarem experimentando a oportunidade de estudar o ensino médio no IFPI (uma instituição federal de ensino) e desejarem continuar tendo acesso aos mesmos recursos de que dispõem nesse momento; e, em terceiro, trata-se de uma conquista percebida como algo possível, tendo em vista que eles se sentem preparados para tal empreitada, com a formação obtida no IFPI, e têm conhecimento de que muitos dos estudantes que concluíram o integrado nos anos anteriores conseguiram ingressar em instituições federais de ensino. Se os outros conseguiram, por que os que estão concluindo seus cursos agora também não poderiam conseguir?

Os projetos voltados para a inserção no mercado de trabalho e o ingresso no ensino superior parecem ser comuns quando se trata das perspectivas de futuro de alunos do ensino médio, mas o desejo de empreender é menos recorrente. Possivelmente pela própria especificidade da área de Administração, e do curso técnico do IFPI que analisamos no âmbito deste trabalho, muitos dos estudantes que participaram da pesquisa indicaram o empreendedorismo como parte importante dos seus projetos profissionais e de vida. Mesmo para alguns estudantes que pretendem ter outras profissões, o fato de saber administrar o próprio trabalho foi considerado como algo importante para alcançar o sucesso na carreira escolhida.

A pesquisa mostrou que predominam entre os estudantes os projetos mais focados na vida profissional, onde a preocupação principal é o sucesso na carreira e a conquista de uma mobilidade socioeconômica. Mas, para alguns, ainda que em menor quantidade, o sucesso (nos estudos e no trabalho) é tido como um meio para ajudar as suas famílias. Esse é o caso de duas alunas do 1º ano do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio: a primeira, de 15 anos, pretende cursar a universidade e trabalhar, para, segundo ela, “ajudar minha família e me sentir feliz”; e outra estudante, de 14 anos, pretende administrar sua própria empresa, ter lucro e, segundo ela, “dar uma vida melhor para os meus pais”.

Em alguns casos, os estudantes indicaram também, em seus projetos, o desejo de contribuir para a comunidade ou a sociedade como um todo, ultrapassando os interesses individuais ou restritos ao âmbito familiar. Uma estudante de 16 anos, do 2º ano, afirma que pretende ter independência financeira, contribuir com a renda familiar e, na medida do possível, ajudar a sua cidade. Essa perspectiva foi mais lembrada por estudantes da turma do 3º ano, onde observamos projetos que demonstraram preocupação com o acolhimento de animais abandonados ou com a inovação tecnológica como forma de melhorar o mundo.

Entendemos que cabe refletir um pouco sobre esses projetos dos estudantes do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato. O que explicaria a predominância de projetos mais voltados para a vida profissional?

O propósito de alcançar uma mobilidade socioeconômica, marcante na sociedade capitalista, seria um dos elementos que contribuiria para a predominância dos projetos com essa característica entre os estudantes do curso analisado. Ainda mais acentuado por conta do contexto do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato, localizado em uma região marcada por baixos níveis de renda. Nesse aspecto, como já foi dito, os dados da nossa pesquisa indicaram que quase 80% das famílias dos estudantes possuem renda de até dois salários mínimos. Ou seja, a conquista de uma formação em nível superior, e o sucesso profissional decorrente dela, se apresentaria como a maior possibilidade de ascensão social vislumbrada por aqueles jovens.

Essa questão remete ao pensamento de Sposito (2005, p. 206), quando a autora manifesta o entendimento de que o fato dos jovens encontrarem uma sociabilidade mais favorável à realização dos seus desejos na sociedade contemporânea, podendo afirmar a sua condição juvenil com mais espaço para a experimentação e a liberdade, não devem levar a uma desconsideração da aspiração por escolaridade e dos sentidos atribuídos às escolas e redes familiares por parte desses jovens, principalmente para aqueles que fazem parte das camadas mais pobres.

Também é importante mencionar, em relação à predominância dos projetos de cunho profissional, a influência da dinâmica de funcionamento da sociedade na qual vivemos atualmente. Nela, segundo Adorno (2008, p. 110), as pessoas existem para as outras e são determinadas, essencialmente, como trabalhadores. Por isso, desde cedo os jovens são questionados em relação à profissão que pretendem desenvolver em detrimento de outras dimensões da vida, o que poderia fazer com que eles pensassem seus projetos de vida mais como projetos de trabalho.

Cabe considerar que o trabalho, como forma de subsistência no universo econômico, fragmenta o indivíduo e mantém a alienação, de acordo com Roggero (2010a, p. 176): “desvia-se do objetivo de manutenção da vida para pôr-se a serviço da propriedade privada”, conforme já apresentado no capítulo 2. Na divisão do trabalho, o processo social de dominação atinge o seu ápice, segundo Adorno e Horkheimer (1985a, p. 30-31). Ela é imposta aos indivíduos, que não encontram outra saída. Ou seja, a divisão burguesa do trabalho assegura o processo de autoconservação da sociedade capitalista e força a uma autoalienação dos indivíduos. Diante dessa realidade, o depoimento de uma estudante de 17 anos, do 3º ano do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, quando questionada sobre seus projetos profissionais e projetos de vida, não deixa de trazer algum alento, no sentido de indicar a permanência de alguma resistência diante da alienação decorrente da divisão do trabalho e seus reflexos:

Pretendo fazer curso superior em uma área que eu goste (ainda não decidi) e poder trabalhar não apenas para obter bens materiais, mas também para ter prazer em fazê-lo. (grifo nosso)

Depois de informarem sobre seus projetos profissionais e projetos de vida, os estudantes puderam também expressar suas opiniões em relação às contribuições que a formação no IFPI poderia estar dando para que eles pudessem realizar esses projetos. A partir das manifestações dos jovens foi possível confirmar mais uma parte da nossa hipótese, que defendeu a existência de uma valorização dessa formação como contribuinte para a realização desses projetos, com destaque para os conhecimentos específicos da área de Administração.

Uma das contribuições do curso para a realização dos projetos dos estudantes seria o desenvolvimento de um “olhar especial” em direção ao mundo, que caracterizaria as pessoas com conhecimentos na área de Administração. A crença manifestada pelos alunos é de que os detentores de tais conhecimentos seriam capazes de enxergar possibilidades e formas de planejar a vida, encontrar oportunidades e ter uma vida equilibrada (financeira e profissional). Nesse sentido, destacamos novamente que essa perspectiva indica, no nosso ponto de vista, uma conformação ao funcionamento da sociedade capitalista, ao sistema da administração total que reforça, segundo Marcuse (1973, p. 51), a harmonia dos interesses das pessoas e das empresas.

Outra contribuição mencionada pelos estudantes seria o “diferencial” de ter uma formação que permite conquistar um diploma de técnico junto com o do ensino médio, o que

seria um “ganho de tempo”, tendo em vista que demorariam mais caso fossem cursar um de cada vez.

Esse dois aspectos foram os mais recorrentes nas manifestações dos estudantes, quanto aos elementos presentes na formação obtida por eles no curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio que contribuiriam para a realização dos seus projetos profissionais e projetos de vida. Sendo assim, os dados da nossa pesquisa demonstram que os estudantes reconhecem a importância dos conhecimentos da área técnica e da oferta integrada da formação geral do ensino médio com a formação técnica. Justamente o contrário de discursos bastante difundidos no âmbito do IFPI, segundo os quais os jovens alunos não teriam interesse nenhum nos conhecimentos da área técnica. Pelo menos no caso do curso que estamos analisando, as opiniões dos estudantes foram bem diferentes desses discursos.

Outro objetivo específico do trabalho era investigar sobre a avaliação feita pelos estudantes em relação à formação a que estavam tendo acesso no IFPI, com suas possíveis contribuições para o prosseguimento nos estudos, a conquista do espaço profissional que eles objetivam, e outras dimensões da vida dos mesmos.

Entre os fatores que contribuiriam para o prosseguimento nos estudos e a conquista do espaço profissional buscado pelos estudantes, eles destacaram a preparação que o IFPI oferece para o ensino superior, e também a motivação para seguir em frente e conquistar “grandes objetivos”.

Quanto à preparação para o ingresso no ensino superior e aprovação em concursos, os estudantes destacaram que a qualidade do ensino (muito por causa dos professores) faria com que eles tivessem maiores possibilidades de conseguir uma vaga nos cursos superiores almejados por eles. Além desse ensino de qualidade, outro fator seria a disciplina para se dedicarem aos estudos, hábito adquirido em razão do nível maior de exigência da formação no IFPI, quando comparado às escolas onde haviam estudado anteriormente. E um terceiro fator, seria a referência dos outros estudantes que já concluíram o ensino médio integrado no IFPI e conseguiram aprovação nos cursos superiores e nas universidades que eles desejavam. A junção desses elementos, pelo que se observou, leva os alunos a se sentirem mais preparados para enfrentar a concorrência na busca por uma vaga no ensino superior.

Mais do que a questão do acesso à universidade, chamaram a atenção os depoimentos que expressaram uma autoconfiança elevada por parte dos estudantes. Muitos deles se manifestaram no sentido de que o IFPI os prepararia para seguir em frente e conquistar “grandes objetivos”. A seguir transcreveremos trechos de algumas respostas dadas, para que

possamos ter uma dimensão disso: “estamos sendo preparados para superar todos os obstáculos e realizar todos os nossos sonhos na vida profissional” – aluna do 1º ano, de 14 anos; “me sinto mais confiante e com maior conhecimento que antes, também cheia de sonhos e sabendo melhor como me planejar para alcançá-los” – aluna do 2º ano, de 16 anos; “o IFPI tem uma estrutura (profissionais, entre outros aspectos) que nos prepara para seguir em frente e não desistir dos nossos objetivos” – aluna do 3º ano, de 15 anos. Percebe-se, dessa maneira, que a possibilidade de estudar no IFPI tem contribuído para que os estudantes acreditem na possibilidade de realizar os seus projetos profissionais. Elementos como a estrutura física, os profissionais que trabalham na escola, e a imagem de instituição que oferece o melhor ensino da região, influenciam na construção dessa perspectiva.

O alcance dos “grandes objetivos” por parte dos estudantes pode não ser exatamente como imaginam. Bauman (2013, p. 43-45) já alertou, ao analisar a educação na sociedade contemporânea, que muito jovens acreditaram que o espaço no topo seria ilimitado com um diploma. Porém, segundo o autor, acabaram se deparando com um “novo mundo inflexível, inóspito e pouco atraente”, “das portas fechadas, da volatilidade dos empregos e da obstinação do desemprego”.

Mas isso não invalida a importância da contribuição que o IFPI parece estar dando para despertar a confiança dos alunos na possibilidade de conseguir ter uma vida material melhor que a atual, com menos privações do que a vida dos seus pais. De acordo com Machado (2000, p. 14), os sonhos são anteriores a todos os projetos. Projetar e acreditar na possibilidade de realizar o que foi planejado é, no mínimo, um bom começo. Ainda mais porque muitas escolas sequer acreditam na capacidade dos seus estudantes.

No âmbito das contribuições da formação para outros aspectos da vida, além do profissional, os estudantes atribuíram grande importância à questão dos valores. Destacaram que a experiência de estudar no IFPI estaria contribuindo para que eles aprendessem a conviver melhor com os outros, sobretudo por conta da presença de jovens provenientes de várias cidades, muitos deles com a “mente mais aberta”, segundo os alunos.

A formação no IFPI, pelo que se observou nos depoimentos dos alunos, seria mais do que uma preparação para a vida profissional. Nela haveria a preocupação com o ensino de “boas condutas”, a preocupação com a “formação do caráter” e com o modo de pensar dos alunos. Uma aluna de 16 anos, da turma do 3º ano, por exemplo, reconhece que passou por uma “transformação” no Instituto, com “uma construção no caráter que será carregado pelo resto da vida”. Alguns estudantes também manifestaram a opinião de que a formação contribuiria para que eles desenvolvessem uma atuação como cidadãos.

Os valores são muito importantes na definição dos projetos de uma pessoa, de acordo com Machado (2000, p. 32), para que não sejam produzidos projetos que levem a becos sem saída. Contudo, é importante que a atenção à heteronomia e ao autoritarismo presentes nos valores trazidos a partir do exterior seja mantida, conforme alerta Adorno (1995a, p. 141). Mais importante seria a produção de uma consciência verdadeira.

Quanto aos aspectos positivos da experiência de estudar no IFPI, os alunos destacaram que se sentem acolhidos na instituição, tanto por parte dos servidores como dos demais alunos. Alguns deles expressaram que se sentem mais confortáveis para ser autênticos nas relações com os outros, pois se sentem respeitados. Essa convivência contribuiria para que aprendessem a respeitar as diferenças. Outro aspecto destacado pelos jovens foi o reconhecimento da existência de maior estímulo e motivação para estudar no IFPI, em comparação com o que acontecia nas suas escolas anteriores.

O principal aspecto negativo da experiência de estudar no IFPI, de acordo com os estudantes, seria a existência de uma carga horária excessiva, responsável por provocar grande cansaço e restringir bastante o desenvolvimento de outras atividades de interesse dos jovens, como o lazer e o convívio familiar. Entre as queixas dos alunos estão a grande quantidade de provas em um mesmo dia, os muitos sábados letivos do calendário escolar e a permanência prolongada na escola, em alguns dias.

Para finalizar, retomamos as reflexões de Adorno (1995a, p. 143-144) sobre o objetivo da educação, o “para onde a educação deve conduzir?”. Segundo o autor, “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”. Porém, essa educação seria questionável se produzisse apenas pessoas bem ajustadas ao que está estabelecido.

Parece-nos que a formação nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional no IFPI tem contribuído muito (em alguns aspectos até demais) para a adaptação dos jovens estudantes ao mundo administrado, mas ainda não se pode negar que essa formação também tem contribuído - de alguma forma - para a resistência, a autonomia e a produção de uma consciência verdadeira entre os seus estudantes. Acontece que a sociedade capitalista se impõe cada vez mais sobre o indivíduo, por diversos canais. Sendo assim, consideramos, em concordância com Adorno (1995a, p. 144), que a formação no IFPI “teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação”.

O desenrolar da pesquisa apresentada neste trabalho provocou reflexões que nos conduzem a outros questionamentos, com possibilidade de suscitar novos estudos.

Entendemos que seria importante, por exemplo, investigar sobre como os jovens egressos dos cursos integrados do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato estão vivenciando o processo de concretização dos projetos que tinham quando estavam cursando o ensino médio. Eles estariam seguindo no caminho planejado ou teriam feito alterações nos seus projetos? Como eles avaliam as contribuições da formação no IFPI para a definição dos percursos que estão trilhando?

Outro estudo possível de ser realizado consistiria em uma pesquisa comparando os projetos profissionais e de vida dos estudantes de cursos de ensino médio integrado à educação profissional do IFPI com os dos alunos do Centro Estadual de Educação Profissional localizado na cidade, no intuito de avaliar os impactos das diferentes condições de ambas as escolas nas perspectivas de futuro dos jovens.

7. Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso – Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- ADORNO, Theodor W. **Introdução à Sociologia.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semiformação.** Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 8-40.
- ADORNO, Theodor W. **Educação – para quê?** In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p. 139-154.
- ADORNO, Theodor W. **Tabus acerca do magistério.** In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. p. 97-117.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c. p. 169-185.
- ADORNO, Theodor W. **Educação contra a barbárie.** In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d. p. 155-168.
- ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz.** In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e. p. 119-138.
- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **O Conceito de Esclarecimento.** In: ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985a. p. 17-46.
- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **A Indústria Cultural: o Esclarecimento como Mistificação das Massas.** In: ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985b. p. 99-138.
- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **Teoría de la Seudocultura. Sociológica,** p. 175-199. Traducción de Víctor Sanchez de Zavala. Madrid: Taurus, 1966. Disponível em: <<https://www.marxists.org/espanol/adorno/1959/0001.htm>>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ANJOS, Hellen Vivian Moreira dos. A opção pelo ensino médio integrado: o caso dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais – Campus Salinas. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília (UNB). Brasília, 2013.

ARAÚJO, José Luis Lopes (coord.). Atlas escolar do Piauí: geo-histórico e cultural. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2010.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRÈRE, Anne. Escola e Adolescência. Uma Abordagem Sociológica. Tradução de Ana André. Lisboa: Edições Piaget, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 30 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico – Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2005-2015. 2016a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2015/resumo_tecnico_ideb_2005-2015.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. 2016b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 28 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Nível Médio em Administração na forma integrada**. Teresina, 2015a, 50 f.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Perfil Territorial – Serra da Capivara/PI**. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_077_Serra%20da%20Capivara%20-%20PI.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. 86 p. (Série legislação; n. 125). (colocar endereço eletrônico). Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2015-2019**. Teresina, 2014b. 221 f.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 27 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2010-2014**. Teresina, 2009a. 122 f.

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. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 13 mai. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2016.

BRASIL. Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba – CODEVASF. Plano de Ação para o Desenvolvimento Integrado da Bacia do Parnaíba, PLANAP : síntese executiva : Território Serra da Capivara. Brasília, DF : TDA Desenhos & Arte Ltda., 2006. 82 p. Disponível em: <www.codevasf.gov.br/principal/publicacoes/publicacoes-atuais/pdf/livro_08.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 31 mai. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2016.

BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 27 dez. 2016.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 fev. 2015.

BRIGHOUSE, Harry. Sobre educação. Tradução de Beatriz Medina. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 204 p.

CASTRO, Claudio de Moura. O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a08v1658.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CATÃO, Maria de Fátima F. Martins. Projeto de vida em construção: na exclusão/inserção social. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2001.

COLÓQUIO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS, 1, 2010, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: EPSJV, 2014. 258 p.

CORROCHANO, Maria Carla. **Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho?** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 205-228.

CORTI, Ana Paula. **Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício.** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. P. 309-332.

CORTI, Ana Paula e SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil:** subsídios para educadores. 2^a ed. São Paulo: Ação Educativa, 2012.

CORTI, Ana Paula et al. **Que ensino médio queremos?** Relatório Final – Pesquisa Quantitativa e Grupos de Diálogo sobre o Ensino Médio. São Paulo: Ação Educativa, 2008.

COSTA, Ana Maria Raiol da. **Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal.** 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, 2012.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. **O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/10.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Qualidade em Educação.** Nuances: estudos sobre educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/721/735>>. Acesso em: 20 set. 2016.

DAYRELL, Jurarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2017.

DAYRELL, Jurarez e CARRANO, Paulo. **Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola.** In: DAYRELL, Jurarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

DAYRELL, Juarez e CARRANO, Paulo César Rodrigues (coord.). **Relatório Final – Pesquisa “Diálogos com o Ensino Médio”.** Observatório da Juventude – UFMG, Observatório Jovem – UFF, Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/EMDialogo_RELATORIO_FINAL_PESQUISA_Para.pdf>. Acesso em: 23 out. 2017.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e**

Renda 2015: Juventude: livro 6. São Paulo: DIEESE, 2015a. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/anuario/2015/sistPubLivreto6Jovens.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2016.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2015: Qualificação Social e Profissional: livro 4. São Paulo: DIEESE, 2015b. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/anuario/2015/sistPubLivreto4Qualificacao.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes (coord.). A Qualidade da Educação: conceitos e definições. Brasília – DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

DUBET, François e MARTUCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. Tradução de Carlos Thadeu C. de Oliveira. Lua Nova, São Paulo, n. 40/41, Ago. 1997. p. 241-266. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n40-41/a11n4041.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. Revista Novos Estudos, CEBRAP, nº 88, p. 153-179, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n88/n88a09.pdf>>. Acesso em 13 nov. 2016.

FEITAL, Máximo Leon. Trabalho ou ensino superior? A educação profissional técnica integrada de nível médio no IF Sudeste MG-JF e as escolhas do concluinte. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2011.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRETI, Celso João. Reformulações do ensino médio. Holos, ano 32, vol 6, p. 71-91. 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988/1570>>. Acesso em: 28 set. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Trabalho como Princípio Educativo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Trabalho Necessário, ano 3, número 3, 2005. Disponível em: <<http://forumaja.org.br/pf/sites/forumaja.org.br.pf/files/CIAVATTAFRIGOTTORAMOS.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIOVINAZZO Jr, Calos Antônio. **Crítica ao debate em torno das finalidades do ensino médio.** Dialogia, São Paulo, n. 23, p. 33-44, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/6260/3185>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

GIOVINAZZO Jr, Calos Antônio. **Indicadores de qualidade e a regulação dos sistemas de ensino:** a personificação da racionalidade tecnológica no quadro da ampliação do papel do professor. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 17, n. 33, p. 45-62, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/4/3>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. **Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?** In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs). Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional. 1 ed. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 149-174.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon.** Tradução de Patrícia Junqueira. Organização de Elaine Terezinha Dal Mas Dias. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A Reforma Educacional na Era FHC (1995/1998 e 1999/2002):** duas propostas, duas concepções. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9, 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2016.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. **Temas básicos da sociologia.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Brasil/Piauí/São Raimundo Nonato.** 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/sao-raimundo-nonato/panorama>>. Acesso em: 17 out. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Educação e Deslocamento.** Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf>. Acesso em: 17 set. 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Estrutura etária, bônus demográfico e população economicamente ativa no Brasil: cenários de longo prazo e suas implicações para o mercado de trabalho.** In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Macroeconomia para o desenvolvimento: crescimento, estabilidade e emprego. Brasília: Ipea, 2010. p. 373-401. Disponível em: <

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/Livro_macroeconomiadesenvol.pdf. Acesso em: 11 mar. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ.
Regimento Interno Geral: Resolução nº 020/2011 – CONSUP. Teresina: IFPI, 2011. 321 f.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 28 mai. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Nota Técnica – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. 2007. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2017.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara e SILVA, Monica Ribeiro da. **O Ensino Médio como um campo de disputas:** as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. In: SILVA, Monica Ribeiro da (Org.). O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2016. p. 9-30. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/11/Ensino-medio-e-suas-politicasWEB.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

KLEIN, Ana Maria e ARANTES, Valeria Amorim. **Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/56117/36234>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAWCZYK, Nora e FERRETI, Celso João. **Flexibilizar para quê? – Meias verdades da “reforma”.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf>>. Acesso em: 02 out. 2017.

KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do ensino médio:** crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

KRAWCZYK, Nora. **Políticas para ensino médio e seu potencial inclusivo.** In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013, Goiânia-GO. Disponível em
<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawczyk_gt05.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje.** Cadernos de Pesquisa. V. 41 N. 144 set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

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

LEÃO, Geraldo. **Entre sonhos e projetos de jovens, a escola...**In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (orgs.). Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. p. 99-115.

LECCARDI, Carmen. **Por um novo significado do futuro:** mudança social, jovens e tempo. Tradução de Norberto Luiz Guarinello. Tempo Social, revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n. 2, Nov. 2005. p. 35-57. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12470/14247>. Acesso em: 21 jul. 2017.

LOPES, Shirley Raquel Frazão e LIMA, Zilda de Brito (orgs.). **Cartilha da Política de Assistência Estudantil do IFPI**. Teresina: IFPI, 2017. Disponível em:
<http://sardes.ifpi.edu.br:8080/pergamonweb/vinculos/00003a/00003a35.pdf>. Acesso em: 31 out. 2017.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARÇAL, Fábio Ajambuja e OLIVEIRA, Guilherme Brandt. **Inquietações sobre os institutos federais de educação, ciência e tecnologia que desafiam a educação profissional**. In: PACHECO, Eliezer e MORIGI, Valter (orgs.). Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekne, 2012. p.p. 86-97.

MAAR, Wolfgang Leo. **Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt**. In: PUCCI, Bruno (org.). Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994. p. 59-81.

MACHADO, Nílson José. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial – O Homem Unidimensional**. Tradução de Giasone Rebuá. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARCELINO, Maria Quitéria dos Santos; CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins; LIMA, Cláudia Maria Pereira de. **Representações Sociais do Projeto de Vida entre Adolescentes no Ensino Médio**. Psicologia Ciência e Profissão, João Pessoa, 29(3), p. 544-557. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n3/v29n3a09.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. Rev. Bras. Educ. 2012, v. 17, nº 49, pp. 39-58. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2016.

MORAES, Francisco de e KÜLLER, José Antonio. **Curículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2016.

MOREIRA, Sonia Virgínia. **Análise documental como método e como técnica.** In: DUARTE, Jorge e BARROS, Antonio (orgs). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

MOURA, Dante Henrique. **O ensino médio integrado: perspectivas e limites na visão dos sujeitos envolvidos.** In: SILVA, Monica Ribeiro da (Org.). Ensino médio integrado: travessias. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 103-144.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio e educação profissional:** dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.58-79.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio sobre a Medida Provisória - Não ao esfacelamento do Ensino Médio. 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Manifesto-Movimento-sobre-a-MP-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em 31 dez. 2016.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2017. Movimento Todos Pela Educação/Editora Moderna. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2017.

NASCIMENTO, Elaine Cristina e AMORIM, Mário Lopes. **O ensino médio integrado: a ótica dos jovens sobre os desafios e potencialidades de sua formação profissional.** In: SILVA, Monica Ribeiro da (Org.). Ensino médio integrado: travessias. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 237-267.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas.** Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007. Disponível em: <<http://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>>. Acesso em: 28 set. 2017.

OLIVEIRA, Nielmar de. **MEC: falência do ensino médio impôs urgência de reforma por medida provisória.** Empresa Brasileira de Comunicação (EBC) – Agência Brasil. Rio de Janeiro, 23 set. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-09/mec-falencia-do-ensino-medio-impos-urgencia-de-reforma-por-medida>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

PACHECO, Eliezer Moreira; CALDAS, Luiz; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades.** In: PACHECO, Eliezer e MORIGI, Valter (orgs.). Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekne, 2012. p. 15-31.

PAGNO, Denise Danielli. **Ensino médio integrado à educação profissional: percepções e expectativas dos estudantes.** 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina – (UNOESC). Joaçaba, SC, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAUÍ. FUNDAÇÃO CENTRO DE PESQUISAS ECONÔMICAS E SOCIAIS DO PIAUÍ – CEPRO. **O IDHM dos municípios do Piauí por Território de Desenvolvimento.** Série Inclusão Social nº 1. Teresina: Fundação CEPRO, 2016. Disponível em: <http://www.cepro.pi.gov.br/download/201702/CEPRO20_5e483dee73.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

PIAUÍ. **Lei Complementar nº 87, de 22 de agosto 2007.** Estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do Estado do Piauí e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/default/ato/13144>. Acesso em: 28 mai. 2016.

POCHMANN, Márcio. **A batalha pelo primeiro emprego:** a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro. 2 ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

QUARTIERO, Elisa Maria; LUNARDI, Geovana Mendonça; BIANCHETTI, Lucídio. **Técnica e tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais.** In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 285-300.

RAMOS, Carlos Alberto. **Introdução à economia da educação.** Rio de Janeiro, RJ: Alta Books, 2015.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **A Escola, esse Mundo Estranho.** In: PUCCI, Bruno (org.). Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994. p.121-138.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica.** In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RAMOS, Marise. **O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado.** In: INSTITUTO TÉCNICO DE EDUCAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA - ITERRA (org). Boletim da Educação – Edição Especial, número 11 (Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária – Textos de Estudo) São Paulo: ITERRA, 2006. p. 51- 60. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20%2811%29.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Expansão da Rede Federal.** Brasília, 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

ROGGERO, Rosemary. **A vida simulada no capitalismo:** formação e trabalho na arquitetura. São Paulo: Letra e Voz, 2010a.

ROGGERO, Rosemary. **O mal-estar e a pseudoformação do indivíduo contemporâneo.** In: DIAS, Elaine Dal Mas; MONFREDINI, Ivanise; ROGGERO, Rosemary (orgs.). São Paulo: Xamã, 2010b. p. 9-27.

ROGGERO, Rosemary. **Pensando uma educação para o desenvolvimento sustentável: a questão dos jovens do Brasil.** B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, jan./abr. 2010c. Disponível em:
<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/225/208>. Acesso em: 20 out. 2017.

ROGGERO, Rosemary. **A Vida Simulada no Capitalismo:** um estudo sobre formação e trabalho na arquitetura. 2001. 284 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – (PUC/SP). São Paulo, SP, 2001.

ROGGERO, Rosemary. **Breve Reflexão sobre as Relações entre Novas Demandas de Qualificação e Formação Profissional no Movimento do Capitalismo Contemporâneo.** Boletim Técnico do Senac. Vol 26, n. 2, maio/agosto de 2000. Rio de Janeiro, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, 2000. Disponível em:
<http://www.senac.br/INFORMATIVO/bts/262/boltec262e.htm>. Acesso em: 03 nov. 2016.

ROGGERO, Rosemary. **Qualificação e Competência: um Diálogo necessário entre Sociologia, Gestão e Educação para alimentar as Práticas Pedagógicas na Formação Profissional.** Boletim Técnico do Senac. Vol. 29, n. 3, setembro/dezembro de 2003. Rio de Janeiro, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, 2003. Disponível em:
<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/293/boltec293b.htm>. Acesso em: 05 dez. 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3 ed. 15 reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.

RITTI, Haroldo Freitas. **A implementação do ensino médio integrado: uma análise de trabalhos acadêmicos nacionais no período de 2005 a 2009.** 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2011.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia.** Educação, Trabalho e Saúde, 1(1), Rio de Janeiro, EP-SJV/FIOCRUZ, p. 131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da e SCHEIBE, Leda. **Reforma do ensino médio – Pragmatismo e lógica mercantil.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>>. Acesso em: 02 out. 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. **Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil – Institucionalização tradicional e novos significados.** JOVENES, Revista de Estudos sobre Juventud, ano 9, n. 22, p. 201-227, jan./jun. 2005. Disponível em:
http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/juventude_e_escola_no_brasil_sposito.pdf. Acesso em: 06 out. 2017.

SPOSITO, Marília Pontes e SOUZA, Raquel. **Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil.** In: KRAWCZYK, Nora (org.). Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33-62.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. **Jovens na transição escola-trabalho:** tensões e intenções. São Paulo: Annablume, 2010.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves e PINTO, Eduardo Costa. **A economia política dos governos de FHC, Lula e Dilma:** dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. Revista Economia e Sociedade, Campinas, SP, v. 21, Número Especial, p. 909-941, dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8642267/9742>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). **UBES: nota de repúdio à MP do ensino médio. 22 set. 2016.** Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/ubes-nota-de-repudio-a-mp-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

WEINBERG, Monica. **Reforma do ensino médio defende chances iguais, diz idealizadora** – entrevista com Maria Helena Guimarães de Castro. Veja.com, 30 set. 2016. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-defende-chances-iguais-diz-idealizadora/>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

WELLER, Wivian. **Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro.** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-153.

WELLER, Wivian. **A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim.** Revista Sociedade e Estado. Volume 25, nº 2, Mai./Ago. p. 205-224. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v25n2/04.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2017.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO CURSO DE TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO, NA FORMA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO, DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ – CAMPUS DE SÃO RAIMUNDO NONATO

Este questionário faz parte de uma pesquisa do Mestrado Interinstitucional em Educação (MINTER), realizado pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), em convênio com Instituto Federal do Piauí (IFPI), sobre a visão dos estudantes em relação à formação recebida no curso de Técnico em Administração, na forma integrada ao ensino médio, e os projetos profissionais e projetos de vida desses estudantes.

Suas respostas são muito importantes para a nossa pesquisa. Por isso, de antemão, agradecemos a sua valiosa colaboração e esclarecemos que o preenchimento não requer identificação e que as informações obtidas serão utilizadas somente no âmbito da pesquisa.

I – IDENTIFICAÇÃO

1) Em qual série do curso de Técnico em Administração na forma integrada ao Ensino Médio do IFPI – Campus São Raimundo Nonato você estuda?

2) Gênero:

3) Qual a sua idade?

- a) () menos de 14 anos c) () 15 anos e) () 17 anos
b) () 14 anos d) () 16 anos f) () mais de 17 anos

4) Qual a renda mensal da sua família?

- a) () Até 1 salário mínimo
 - b) () 1 a 2 salários mínimos
 - c) () 2 a 3 salários mínimos
 - d) () 3 a 5 salários mínimos
 - e) () 5 a 10 salários mínimos
 - f) () mais de 10 salários mínimos

5) Qual o município onde a sua família mora?

II – ESCOLARIZAÇÃO E OCUPAÇÃO DOS PAIS

6) Qual o grau de escolaridade do seu pai?

- a) () Não alfabetizado c) () Ensino Médio e) () Pós-graduação
- b) () Ensino Fundamental d) () Ensino Superior

7) Qual o grau de escolaridade da sua mãe?

- a) () Não alfabetizado c) () Ensino Médio e) () Pós-graduação
- b) () Ensino Fundamental d) () Ensino Superior

8) Em que função os seus pais trabalham? (Caso algum deles tenha falecido, ou esteja desempregado(a), indique isso na sua resposta).

- a) pai: _____
- b) mãe: _____

III – ESCOLARIZAÇÃO ANTERIOR DO ESTUDANTE/OPÇÃO PELO IFPI

9) Você cursou o Ensino Fundamental em:

- a) () escola particular
- b) () escola pública
- c) () parte em escola pública e parte em escola particular
- d) () Outra: _____

10) Sobre a escolha do IFPI para estudar:

- a) () A decisão foi sua
- b) () Os seus pais decidiram e você teve que aceitar
- c) () A decisão foi em conjunto, entre você e os seus familiares
- d) () Outra: _____

11) Caso você tenha decidido estudar no IFPI, sozinho ou em acordo com os seus familiares, qual o principal motivo para você ter feito essa escolha?

- a) () Por oferecer um ensino gratuito e de qualidade
- b) () Por conta da credibilidade da instituição
- c) () Influência da família e/ou amigos e colegas
- d) () Só o IFPI oferece o curso que você queria fazer
- e) () Por causa da estrutura física
- f) () Porque o IFPI oferece benefícios (refeições, transporte e auxílio financeiro)
- g) () Outro: _____

12) Qual foi o motivo da opção pelo curso de Técnico em Administração, na forma integrada ao ensino médio?

- a) () Não tinha como escolher apenas o Ensino Médio, sem o Técnico.
- b) () Tinha interesse em ser Técnico em Administração e cursar o Ensino Médio ao mesmo tempo
- c) () O horário do curso era o mais conveniente para você
- d) () A escolha foi aleatória, pois não tinha muitas informações sobre os cursos oferecidos
- e) () Influência dos pais ou familiares
- f) () Tinha amigos que já faziam esse curso
- g) () Outro: _____

III – PERSPECTIVA EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO, PROJETOS PROFISSIONAIS E PROJETOS DE VIDA**13) Como você avalia a formação que tem tido no curso de Técnico em Administração, na forma integrada ao ensino médio?**

- a) () ótima b) () boa c) () regular () ruim

Por quê?

14) Você tem projetos profissionais e de vida para o período posterior à conclusão do seu curso? Se sim, quais?

15) De que maneira você acha que a formação no ensino médio integrado tem contribuído ou pode contribuir para ajudar você a concretizar projetos profissionais e projetos de vida?

16) Na sua opinião, a formação oferecida no ensino médio integrado do IFPI prepara você para prosseguir nos estudos e conquistar o espaço profissional que você busca?

- a) () Sim b) () Não c) () Não sei

Justifique essa resposta.

17) Você considera que a formação oferecida no ensino médio integrado do IFPI poderá contribuir para outros aspectos da sua vida, além do profissional?

Se sim, quais são esses fatores?

18) O que você mais gosta na experiência de estudar no IFPI?

19) O que você menos gosta na experiência de estudar no IFPI?

20) Você percebe alguma diferença entre a sua vivência escolar no IFPI e nas escolas onde havia estudado anteriormente?

- a) () Sim () Não () Não sei

Caso tenha marcado “Sim”, indique algumas dessas diferenças.

Agradecemos pela sua colaboração!

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM O DIRETOR DE ENSINO DO IFPI – CAMPUS DE SÃO RAIMUNDO NONATO E COORDENADOR DO CURSO DE EXTENSÃO ENEM 2017, EPTÁCIO NECO DA SILVA¹⁷

Geuid - Bom, Eptácio, nós temos aqui os cursos de ensino médio integrado à educação profissional, que oferecem uma formação geral, normalmente voltada para uma preparação para a universidade, mas que oferece também uma formação técnica em áreas específicas. Eu queria saber, então, qual é a sua visão em relação à movimentação do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato em relação a essa questão. Como é que você avalia?

Eptácio - Você quer eu diga a minha avaliação e a minha visão geral?

Geuid - É. A sua visão geral.

Eptácio: Bom, os cursos integrados, aqui no Campus São Raimundo Nonato nós temos os cursos de técnico integrado em Informática e Administração. Então, a minha avaliação é o seguinte. Na minha visão, o aluno que chega aqui, ele vem mais pensando nessa parte da base comum, do que na parte técnica. Muito embora a parte técnica oferecida no Campus seja muito boa, excelente. Então esse curso abre um leque de horizontes. O aluno que estuda aqui ele tem tanto a possibilidade de galgar um ensino superior, porque vai ter uma preparação capaz de ser aprovado no ENEM, como também ele vai ter a possibilidade de trabalhar como técnico. E nós temos resultados brilhantes em relação a isso aqui. Temos alunos que estudavam aqui e que hoje são profissionais, atuando na área do curso aqui no IFPI, e outros que estão na lista de espera do concurso. Um egresso daqui fazendo concurso para trabalhar no IFPI, então a gente percebe que foram daqui e agora são servidores. Então, a visão que eu tenho do curso integrado é essa, que ele é um leque de possibilidades de se colocar um aluno no mercado de trabalho em curto prazo, muito embora eu vejo que está sendo difícil trabalhar por conta que a carga horária é alta e agora esses cursos são em três anos. Então, eu vejo que o aluno aqui, ele sente muito isso, muito mais do que quando os cursos eram de quatro anos. Então, de uma forma geral, de uma forma geral, é preparação, nas duas partes, mas que o aluno tá tendo uma tendência, na maioria, de se preocupar mais com a base nacional comum.

¹⁷ A entrevista foi realizada na manhã do dia 20 de outubro de 2017, na sala da Diretoria de Ensino do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato.

Geuid - Pela sua experiência, como Diretor de Ensino e também como professor, em contato direto com os alunos, você acha que a maioria dos alunos não têm interesse pela área específica ou não é bem essa a questão? Não é bem falta de interesse?

Eptácio – Olha, minha opinião é a seguinte. Pela experiência que eu estou tô tendo, [acho que] a maioria [dos alunos] não têm interesse naquele curso que ele tá fazendo. Ele tá procurando se preparar para o ensino superior, e aqui em São Raimundo Nonato ele não tem uma escola, por exemplo, a nível médio, que ofereça as mesmas condições que o IFPI oferece, tanto de infraestrutura como de pessoal. A qualidade do pessoal, do professor, aqui os professores são mestres, especialistas ou com doutorado. Então, aqui é puxado, eles cobram mais do aluno e o aluno já vem com essa mentalidade, de entrar aqui. Eu digo isso porque eu pesquisei isso com os alunos, e eles disseram que aqui é uma escola boa e que eles precisam se preparar para o ENEM. Muito embora, muitos alunos que estão aqui entram com essa perspectiva e acabam se afeiçoando pelo curso, pela área técnica, e se descobrem dentro do curso. E eu não posso deixar de frisar esse momento do curso, da parte técnica, mas atinge a minoria, não é a maioria. Eu vejo que é a minoria.

Geuid – Você acha que seria, por exemplo, por questão de mercado de trabalho regional? Na sua opinião, se tivesse mais oportunidade de atuação, por exemplo, pra eles já irem trabalhar como técnicos...se tivesse um mercado que absorvesse mais aqueles que querem ir logo trabalhar, eles tenderiam a fazer essa escolha?

Eptácio – Com certeza. E esse é justamente o problema. Ele não vê, o aluno que entra aqui, ele não consegue enxergar a dimensão do curso. Como ele não vê uma perspectiva de trabalho, ele se desestimula, então ele pensa assim: “eu vou fazer o curso aqui, mas quando eu terminar eu vou fazer o que, vou ficar desempregado?”. Ele não vê o mercado de trabalho. Se o mercado de trabalho fosse chamativo, ou seja, se ele terminasse aqui e tivesse aquela esperança maior de dizer que vai ter um mercado de trabalho que vai absorver, aí você pode ter certeza que eles não vão querer fazer ensino superior. Até porque a maioria dos alunos que estudam aqui, muitos deles não têm condição de estudar fora. Então eu percebo que alguns alunos que terminaram aqui, que entraram com a ideia de fazer até o ensino superior, estão por aqui, não foram aprovados, e outros os que foram aprovados não tiveram condição de sair, de se deslocar para fazer um curso que queria, fora de São Raimundo Nonato.

Geuid – Continuam aqui, fazendo o curso superior aqui, na cidade, você diz?

Eptácio – Não, não. Fora. Por exemplo, um aluno querer fazer Fisioterapia, que não tem aqui. Certo? E foi aprovado, mas não foi fazer, pois não tinha condição de morar fora para fazer o curso. Então, se tivesse, por exemplo, aí o que percebo é o seguinte. É que, na verdade, os alunos, a maioria, queriam ou querem, que quando terminassem, ter um mercado de trabalho para que eles possam atuar para se manter, e manter a família, querer logo ascensão financeira. E eles buscam isso também, mas eles não veem mercado de trabalho em curto prazo aqui, e que realmente a gente fica a desejar, aí por conta disso, eles pensam no curso superior, eu só tô pensando no superior porque aqui não têm um mercado de trabalho, porque se tivesse eles não pensavam, por conta das condições financeiras que eles acham muito pouca.

Geuid – A gente tem também, por exemplo, na questão do estágio que não é obrigatório e também nem teria como ser obrigatório, por conta da carga horária, que é outra dificuldade dos cursos.

Eptácio – Com certeza.

Geuid – Então, em sua opinião, acaba sendo predominante essa vertente de preparação para o ensino superior por conta dessas razões que você acabou de elencar?

Eptácio – Com certeza. Agora eu afirmo que se aqui tivesse um mercado de trabalho que absorvesse, você pode ter certeza que a visão tanto dos alunos, como até nossa visão mesmo, ela estaria mais focada no técnico.

Geuid – Em relação ao Pré-ENEM, gostaria que você falasse um pouco, já que foi você que elaborou o projeto. Eu queria saber por que você resolveu implantar esse projeto aqui no Campus.

Eptácio – Bom. Partiu dessa pesquisa que eu tinha feito inicialmente, como eu já falei pra você. Fui professor dos primeiros anos, eu tenho logo o contato inicial com as turmas, e aí eu faço logo uma pergunta pra eles: “Por que vocês vieram pra cá? Quais são os seus anseios?”. E aí os alunos vêm logo dizendo que querem se preparar para o ENEM, que não tiveram essa preparação, que até o 9º ano o que eles tiveram foi pouco, na escola pública, e que eles sentem muita dificuldade quando chegam aqui. Então, de fato, a gente sente isso, que eles sentem uma dificuldade até pra se adaptar nas disciplinas da base comum. Coisas que, talvez, já eram pra eles saberem e não sabem. Coisas básicas. Por isso a gente tem aqui o PRAEI, que é um programa de acolhimento aos ingressantes, de nivelamento, pra melhorar a parte da base

comum. Lá da base mesmo, que eles não viram, com os monitores. E aí, eu fazendo essa pesquisa, eu percebi que eles tinham essa necessidade. E no decorrer do 1º ano ou do 2º ano, que eu fui professor também, ou percebi que quando eu fazia menção de alguns assuntos da Biologia, lá do 1º ano para os do 2º ano, os alunos afirmavam que não lembravam mais. São detalhes que eles só viam uma vez e por isso ficou a desejar, afirmavam eles. E eles mesmos pediram: “professor, seria possível a gente fazer uma revisão pra gente se preparar?”. Aí percebi muito essa vontade dos alunos de estar revisando conteúdos no decorrer das aulas normais, pra se preparar. Pensando nisso, eu pensei no preparatório para o ENEM. O ENEM começou em 1998 e eu venho acompanhando desde aquela época, todas as aplicações de provas, todas as provas eu já fiz. Então, o ENEM é o meu xodó. Então, eu já tenho isso comigo também, desde quando ele tinha um princípio, que era pra nivelar o ensino médio, pra saber o que se podia fazer para melhorar o ensino médio, essa era a intenção. Antes de ele ser uma porta pra universidade. Então, eu já venho acompanhando isso de uma longa data e já vinha me preocupando, também, com outras escolas, por que eu vim de escola pública. Eu era professor de uma escola pública, sem ser instituição federal, que era um nível inferior. E ali era que a necessidade era bem maior. Então, eu já vinha trazendo isso comigo.

Geuid – Lá você já tinha implantado esse projeto, nessa escola?

Eptácio – Não, eu não tinha implantado lá, porque lá no estado de Pernambuco têm um cursinho que o estado proporciona para os alunos, que é o PREVUP, que eu fazia parte desse cursinho. Então, eu via lá que o pessoal da escola (que é uma escola integral, de tempo integral), eles tinham essa preparação, proposta pelo próprio estado, e que trouxe resultados, bem positivos. Pegando também essa deixa, eu digo, eu vou implantar aqui, porque lá teve um resultado brilhante, então por que aqui a gente não pode implantar? Então, isso também foi outro fator. Então, veja que foram dois fatores: eu via a necessidade dos alunos, em querer revisar, eles queriam revisar nas aulas normais, eu vi também que lá, no estado de Pernambuco (que eu vim de lá) teve um resultado muito bom para o nível superior, e a gente não pode fechar os olhos para isso, apesar de aqui ser escola técnica, que os professores trabalham de forma brilhante, mas eu não posso deixar essa base nacional comum e o ENEM de “olhos fechados”, porque a gente também tem que preparar para isso, por que isso é um anseio social, eles querem isso. Então, foi pensando nisso que eu pensei em fazer o projeto para o Pré-ENEM.

Geuid – Iniciou em que ano?

Eptácio – Em 2015.

Geuid – Então, tá na terceira turma?

Eptácio – Isso, na terceira turma.

Geuid – Hoje estão os alunos do 4º ano e do 3º ano, que estão participando. Como está funcionando hoje?

Eptácio – Hoje funciona o seguinte. Eu abri o edital, na modalidade extensão, porque eu incluí todos os alunos daqui que estavam em fase de conclusão do curso, no caso os dois terceiros anos e o quarto ano, dos cursos técnicos, e abri também para uns egressos, quem terminou aqui e que não tinha conseguido ser aprovado (alunos daqui), mas eu já estou com a proposta para o ano que vem, 2018, de abrir um edital para comunidade externa. Eu não fiz isso esse ano só por um motivo, porque não deu tempo de fazer o edital. Quando eu fui elaborar o edital, eu vi que ia perder muito tempo, com os prazos, e já estava muito em cima, eu queria começar. Então, eu ia perder muito tempo. Então, eu fui pelo critério de seleção. Nesse projeto os professores trabalham de forma voluntária, então eu me reuni com eles e sugeriram que fosse feito uma seleção externa. E nessa seleção externa eu ia perder muito tempo pra fazer a seleção, porque tem muita gente aqui em São Raimundo Nonato que quer participar. É muita gente mesmo, então nós começamos essa ano com uma turma de 80 alunos.

Geuid – Mas esse ano de 2017 é o primeiro ano que tá tendo egresso?

Eptácio – Não, nos outros anos também já tinha. Agora esse ano eu tentar abrir para a comunidade externa, pra fazer uma seleção com edital. Aí seria pra quem quisesse, independente ser egresso ou não. Isso não foi possível, por conta do edital que não deu tempo fazer. E tem mais um detalhe. Eu fiquei receoso de fazer pra comunidade externa, porque como o trabalho era voluntário, dos professores, quando eu envolvo a comunidade externa. E a gente tem um nome a zela. De repente os professores dizem “eu não vou mais participar, porque é voluntário, eu não sou obrigado”. Então, eu tive receio, tive medo de chamar a comunidade externa pra cá e de repente os professores: “não, eu não vou mais e tal”. Então eu tô trazendo essa responsabilidade para os professores, para que a gente, em conjunto, a partir do ano que vem, diga: “não sou eu que tô abrindo o cursinho, somos nós, vamos abraçar a causa” Então, eu tô percebendo que os professores estão muito tendenciosos a fazer isso, eles têm colaborado, e eu acredito que vai dar certo.

Geuid – Hoje tem quantos professores envolvidos?

Eptácio – São 15 professores.

Geuid – Como você avalia os resultados que têm sido alcançados com esse projeto, o Pré-ENEM, nesses três anos. Como você vê, que conquistas foram alcançadas?

Eptácio – Eu posso te dar uma ideia bem clara disso. Eu cheguei aqui em 2013, então tinha uma turma que tava saindo daqui em 2013 e a outra em 2014. A quantidade de alunos que foram aprovados no ENEM nesse período aí foi em torno de 20% a 30%. Nós abrimos o Pré-ENEM em 2015, [conseguimos] 95% de aprovação, e em 2016 foi 93% de aprovação. Em 2017 vamos esperar que o resultado seja positivo. Então, eu vejo que tá crescendo.

Geuid – Você pode repetir os percentuais?

Eptácio – 95% no primeiro ano, isso em 2015. Em 2016, 93%. Agora veja, você pode pensar que caiu. Mas proporcionalmente não, porque a turma aqui era pequena em 2015. Aqui já era uma turma maior, então, proporcionalmente se torna um avanço, porque uma coisa é quando eu digo 95% de uma turma de 30, agora 93% de uma turma de 80. Eu percebo que teve um crescimento significativo.

Geuid – E a gente vê que os cursos, normalmente os alunos são aprovados pra cursos bem disputados, bem concorridos e bem diversos.

Eptácio – Sim, em várias áreas. No Direito. N primeiro ano teve aluno que passou pra Medicina. Então, teve várias áreas, bem concorridas mesmo. Então, eu percebo realmente, os alunos sentem isso. O próprio aluno quando ele vem com essa mentalidade de achar que tá participando do cursinho, que vai conseguir, isso é muito bom, isso é positivo. Porque também tem a questão do aluno estar motivado, ele querer, e o cursinho também proporciona isso, a motivação.

Geuid – Então, a perspectiva é de permanência do Pré-ENEM e, inclusive, de ampliação para a comunidade externa? Que seria mais uma contribuição do IFPI em termos de educação.

Eptácio – A ideia é essa. É como se a gente tivesse feito um experimento. Eu avalio esses 3 anos como se fosse uma experiência interna, mais interna. Tudo bem que teve participação da comunidade externa, mas uma quantidade mínima. Como teve os egressos. Aliás, no ano de

2017 teve a participação de alguns membros da comunidade externa. E por quê? Porque alguns alunos me pediram, e como tinham desistido alguns alunos que não puderam participar, em virtude de problemas pessoais. Aí eu incluí alguns da comunidade externa, que estavam em fase de conclusão de curso, alunos do 3º ano, ou que já tinham terminado. Então, nós temos aqui uns 10 alunos da comunidade externa, totalmente externa. Então, a perspectiva é que pra 2018 a gente vá abrir um edital, de fato, para que haja a participação tanto da comunidade interna, para os alunos que estão concluindo, como para a comunidade externa, pra gente de fato, estar levando o IFPI pra comunidade.