



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Hellen Vivian Moreira dos Anjos**

**A OPÇÃO PELO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O Caso dos Alunos do Instituto  
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte  
de Minas Gerais – *Campus* Salinas**

**BRASÍLIA – DF  
2013**

**Hellen Vivian Moreira dos Anjos**

**A OPÇÃO PELO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O Caso dos Alunos do Instituto  
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte  
de Minas Gerais – *Campus Salinas***

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica

**Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Remi Castioni**

**BRASÍLIA - DF**

**2013**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1012998.

Anjos, Hellen Vivian Moreira dos.  
A599o A opção pelo ensino médio integrado : o caso dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais - Campus Salinas / Hellen Vivian Moreira dos Anjos. -- 2013.  
142 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.  
Inclui bibliografia.  
Orientação: Remi Castioni

1. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. 2. Ensino técnico. 3. Ensino médio - Estudo e ensino. 4. Estudantes - Qualificação. I. Castioni, Remi. II. Título.

CDU 373.62



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**Faculdade de educação**  
**Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em**  
**Educação**

Dissertação intitulada A opção pelo ensino médio integrado: o caso dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais – Campus Salinas, de autoria de Hellen Vivian Moreira dos Anjos, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Remi Castioni (Orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UnB

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Wildson Luiz P. dos Santos  
Departamento de Química - UnB

---

Prof. Dr. Fernando Dantas de Araujo  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - *Campus Gama*

Data de aprovação: Brasília, 23 de Outubro de 2013

Campus Universitário Darcy Ribeiro - Faculdade de Educação - Asa Norte Brasília -  
DF - Cep: 70.910-900  
Telefones: +55 0xx61 3307-2130 FAX: +55 0xx61 3307-3826  
fed@unb.br

A Deus, Pai de bondade infinita, por sempre guiar os meus passos.  
À Sua Santíssima Mãe, Maria, pela intercessão em todos os momentos da minha vida.  
Ao meu amado esposo, Fernando, pelo amor, compreensão e exemplo acadêmico.  
À minha querida mãe, Fátima, pelo amor incondicional a mim dispensado e pelas orações.  
Ao meu irmão, Anderson, pelo exemplo de integridade e trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram de alguma maneira para que este título fosse conquistado:

Ao meu professor orientador, Remi Castioni, pela dedicação e empenho e pelas considerações sempre pontuais em meu trabalho;

Aos meus professores Olgamir Carvalho e Bernardo Kipnis pelos ensinamentos e pelos valiosos momentos de aprendizado através de nossas "calorosas" discussões;

À Universidade de Brasília, através do Programa de Pós-Graduação deste Mestrado Profissional em Educação, pela oportunidade oferecida àqueles que não mais dispõem de todo tempo para dedicar-se somente aos estudos, mas que precisam conciliá-lo com as suas atividades laborais cotidianas;

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais - *Campus* Salinas, nas pessoas do seu ex-diretor Adalcino França e da sua atual gestora, Maria Araci Magalhães, por oportunizar-me esta formação em serviço;

Aos colegas de trabalho pela força, palavras de incentivo e orações;

Ao servidor do IFNMG - *Campus* Salinas, Paulo Henrique, por ter sido tão solícito e ajudar-me na elaboração do questionário eletrônico;

Às minhas alunas da Licenciatura em Ciências Biológicas Bruna, Ivani e Lauany, por serem fundamentais como apoio durante a etapa de levantamento de dados;

A todos os meus verdadeiros amigos, em especial, às minhas amigas, irmãs de coração e de alma e colegas de trabalho, Giuliana e Patrícia, pelas risadas, cumplicidade, experiências vividas nas viagens, enfim, por tudo o que significaram para mim nestes dois anos. Com vocês, tudo ficou mais leve e divertido!

À minha afilhada, Maria Luíza, pela ternura do olhar e pelo abraço apertado que sempre revigoraram minhas forças;

À mais linda e abençoada família que Deus poderia ter me presenteado: ao meu esposo Fernando, à minha mãe, Fátima e ao meu irmão

Anderson: vocês são o motivo da minha alegria e de todas as minhas buscas.  
Amo vocês!

Ao Meu Deus, Senhor a quem rendo todas as honras e glórias. Graças sejam dadas a Ti, Senhor! À sua Santíssima Mãe, a quem também ousou assim chamar, pela intercessão e pelo olhar materno cuidadoso todos os dias a mim dispensado.

Àqueles que gostam do amarelo, porque nunca lhes foi dada a possibilidade de conhecer a miríade de cores do arco-íris...

... na esperança de que, em dias não muito distantes, seus filhos, de posse do conhecimento, tenham o direito a fazer suas escolhas. (KUENZER, 2009)..



## RESUMO

Esta dissertação de mestrado investiga a opção dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais – *Campus* Salinas pelo Ensino Médio Integrado. A coleta de dados contou com a aplicação de questionários estruturados a 363 alunos desta modalidade de ensino, que corresponde a toda população que estava presente na instituição nos dias da pesquisa e a realização de um grupo focal com 08 estudantes do EMI que complementou essa investigação. Os questionários foram confeccionados no programa *LimeSurvey*, gerados em uma planilha Excel e tratados através do programa de análise de dados quantitativos *SPSS*. Os cursos integrados são em Agroindústria, Agropecuária e Informática, considerando as três séries (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup>). Os dados foram referentes ao 2<sup>o</sup> semestre escolar de 2012 e 1<sup>o</sup> de 2013. Sobre o problema de pesquisa, constituíram-se como elementos chave deste estudo as seguintes questões: por que os estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio dessa instituição optaram por esta modalidade de ensino? O Ensino Médio Integrado no *campus* Salinas contempla as necessidades dos jovens para o ingresso no Mundo do Trabalho? Quais os dilemas de um jovem que opta por um curso desta natureza? Esses estudantes buscam, principalmente, o Ensino Médio ou Técnico? Qual o traçado dos perfis desse grupo de indivíduos? Quais são as conexões de seus perfis com os itinerários de sua transição escola-trabalho-universidade? Estabeleceu-se um debate educacional entre distintos teóricos que defendem diferentes temáticas que serviram a este debate: Histórico do Ensino Médio Integrado no Brasil; Concepções de Ensino Médio Integrado; Princípios e Finalidades do Ensino Médio Integrado e Juventude, Trabalho e Educação Profissional. A pesquisa concluiu que os alunos do EMI – *Campus* Salinas tem idades que variam de 14 a 19 anos; em sua grande maioria, não apresenta defasagem idade/série; mais da metade é pardo. Em relação ao sexo, 43,3% são mulheres e 56,7% são homens. Da população de estudantes, 23% vem de famílias que recebem até um salário mínimo e 40% até dois salários mínimos. Apenas 4% dos estudantes pertencem à famílias que recebem mais de 5 salários mínimos; 88% estudaram o Ensino Fundamental somente em escola pública. Mais da metade, 56%, beneficia-se do auxílio internato/semi-internato oferecido pela instituição. Os dados mostram que as mães dos estudantes são mais escolarizadas que os pais, entretanto, ainda é baixo o grau de escolarização de ambos. A maioria dos alunos, 63%, deseja entrar em uma faculdade assim que concluírem o EMI, entretanto, conciliando com a entrada no mercado de trabalho; optaram por esta modalidade de ensino especialmente pela formação geral, mas conferem grande importância à habilitação técnica; inclusive, mais da metade quer trabalhar na área do curso técnico; 99% dos estudantes não trabalham, apenas estudam.

**Palavras-Chave:** Ensino Médio Integrado. Estudantes do IFNMG – *Campus* Salinas. Escolhas. Juventude. Trabalho. Expectativas.

## ABSTRACT

This dissertation investigates the option of students at the Federal Institute of Education, Science and Technology North of Minas Gerais - *Campus* Salinas integrated high school . Data collection included the structured questionnaires to 363 students this type of education which corresponds to the entire population that was present in the institution in the days of the survey and conducting a focus group with 08 students who completed this research. The questionnaires were made in the program Limesurvey, generated in an excel spreadsheet and processed through the program SPSS Quantitative Data Analysis. The courses are integrated in agribusiness, agricultural and computing, considering the three series (1st , 2nd and 3rd). The data were for the 2nd school term 2012 and 1st 2013. About the research problem, constituted as key elements of this study the following questions: why the students of the integrated technical school of that institution opted for this type of education? The integrated high school *campus* in Salinas considers the needs of young people for entry into the world of work? What are the dilemmas of a young man who chooses a course of this nature? These students seek mainly high school or technical? Which traced the profile of this group of individuals? What are the connections of their profiles with the itineraries of his school-work transition - university? Set up a debate between different educational theorists who advocate different themes that served this debate: history of the integrated high school in Brazil; conceptions of integrated high school; principles and purposes of the integrated high school, youth, labour and vocational education. The research concluded that students has ages ranging from 14 to 19 years, for the most part, has no age / grade lag, more than half is brown . Regarding gender, 43.3% are women and 56.7% men. The student population, 23% come from families receiving up to a 40% minimum wage and up to two minimum wages. Only 4% of the students belong to families that receive more than 5 minimum wages, 88% had primary education only in public school. More than half, 56 % , benefiting from the aid boarding / semi - boarding offered by the institution. The data show that the mothers of the students are more educated parents, however, is still the low level of education of both. Most students, 63% , want to go to college so complete the studies, however, reconciling with the entry into the labor market; opted for this type of education especially for general education, but attach great importance to technical capability, including, more than half want to work in the area of technical course, 99% of students do not work, just studying.

**Keywords:** integrated high school. Students IFNMG - Campus Salinas. Choices. Youth. Work. Expectations.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – ESQUEMA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	48
FIGURA 2 - MAPA DA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DO IF DO NORTE DE MINAS GERAIS .....	54
GRÁFICO 1 - POPULAÇÃO OCUPADA DE 5 A 17 ANOS DE IDADE – BRASIL .....	116
GRÁFICO 2 - NÍVEL DA OCUPAÇÃO POR REGIÃO BRASILEIRA (%) - 5 A 17 ANOS .....	116

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	<b>– Porcentagem de alunos matriculados em cada uma das séries do ensino médio integrado e em qual ano iniciou o curso no instituto federal do norte de minas gerais – <i>campus salinas</i>.....</b>	<b>99</b>
<b>Tabela 2</b>	<b>– Relação entre renda familiar e benefício do internato/semi-internato .....</b>	<b>102</b>
<b>Tabela 3</b>	<b>– Relação Entre Curso e Local de Residência dos Estudantes .....</b>	<b>104</b>
<b>Tabela 4</b>	<b>– Tipo de escola em que os estudantes do EMI <i>campus Salinas</i> estudaram no ensino fundamental.....</b>	<b>105</b>
<b>Tabela 5</b>	<b>– Motivo de escolha: dar prosseguimento aos meus estudos/ fazer uma faculdade .....</b>	<b>108</b>
<b>Tabela 6</b>	<b>– Motivo de escolha: entrar no mercado de trabalho assim que concluir .....</b>	<b>109</b>
<b>Tabela 7</b>	<b>– Cruzamento de informações entre os motivos: escolhi o curso porque pretendo entrar no mercado de trabalho assim que concluir e escolhi pelo ensino técnico .....</b>	<b>111</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APL's - Arranjos Produtivos Locais

APR's - Arranjos Produtivos Regionais

C&T - Ciência e Tecnologia

COAGRI - Cooperativa Agropecuária Industrial

CONFEA - Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia

EFA's - Escolas Família Agrícola

EMI - Ensino Médio Integrado

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS - Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IF's - Institutos Federais

IFNMG - Instituto Federal Norte de Minas Gerais

INPI - Instituto Nacional de Propriedade Industrial

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

OBEMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEPS - Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

UNEDS - Unidades de Ensino Descentralizadas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL .....	20
1.1 HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL.....	20
1.2 CONCEPÇÕES DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO .....	27
1.3 PRINCÍPIOS E FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO .....	34
1.4 JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	42
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	48
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA: A ABORDAGEM METODOLÓGICA .....	48
2.2 POPULAÇÃO E COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA .....	49
2.3 A COLETA DE DADOS .....	50
2.3.1 A REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL.....	50
2.3.2 O QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO.....	52
2.4 O IFNMG – <i>CAMPUS</i> SALINAS: DESCRIÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA .....	53
2.4.2 A Cidade de Salinas - MG .....	56
3 FATORES QUE MOTIVARAM OS ALUNOS A OPTAREM PELO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFNMG – <i>CAMPUS</i> SALINAS.....	58
3.1 ANÁLISE DO GRUPO FOCAL.....	59
3.1.1 Quanto ao Perfil dos Estudantes do EMI – <i>Campus</i> Salinas.....	59
3.1.2 Quanto aos Motivos de Entrada dos Alunos nos Cursos Integrados do Ifnmg – <i>Campus</i> Salinas. ....	60
3.1.2.1 Opção pelo Curso: a Escolha pela Modalidade Integrada.....	60
3.1.2.2 Influências Externas.....	67

3.1.3	Experiências dos Estudantes com o Ensino Médio Integrado.....	70
3.1.3.1	Atendimento de Expectativas Anteriores à Entrada no EMI.....	70
3.1.3.2	Pontos Positivos e Negativos do Curso.....	74
3.1.3.3	Dificuldades Encontradas no Curso.....	82
3.1.3.4	Diferenças entre as Aulas e Professores da Formação Geral e Específica.....	88
3.1.4	Perspectivas após a Conclusão do Curso .....	92
4	<b>O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFNMG – CAMPUS SALINAS NA PERCEPÇÃO DOS SEUS SUJEITOS.....</b>	<b>97</b>
4.1	<b>QUANTO À ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....</b>	<b>97</b>
4.1.1	Quanto às Informações Gerais dos Estudantes .....	97
4.1.2	Quanto ao Perfil e Renda Familiar dos Estudantes .....	100
4.1.3	Quanto aos Trajetos Anteriores de Escolarização dos Estudantes .....	105
4.1.4	Quanto aos Motivos de Escolha pelo Ensino Médio Integrado .....	107
4.1.5	Quanto à Avaliação da Instituição e Curso pelos Estudantes .....	113
4.1.6	Quanto à Empregabilidade .....	115
4.1.7	Quanto às Perspectivas dos Estudantes após a Conclusão do Curso.....	117
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL .....</b>	<b>141</b>
	<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS QUE OPTARAM PELO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NORTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS SALINAS .....</b>	<b>142</b>

## INTRODUÇÃO

Os anos 2000 destacam-se na história da educação brasileira como a década de expectativas em relação a uma mudança estrutural na sociedade no que diz respeito à Educação Profissional. Percebe-se, desta maneira, uma luta entre sociedade e governo no sentido de revogar o decreto n 2.208/97, de 17 abril de 1997. Desde a promulgação da última Lei de Diretrizes Bases (LDB) em 1996 até o ano de 2004, houve uma mobilização pela revogação do supracitado decreto apontando para a necessidade da construção de uma nova regulamentação que retomasse a ideia de Educação Técnica de Nível Médio Integrada à Educação Profissional. E, é nesse contexto de lutas políticas, que foi promulgado o novo decreto que regulamentaria a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil, o n. 5.154/04 de 25 de julho de 2004. Este, por sua vez, prevê a oferta do Ensino Médio Integrado, entretanto, permite, ainda, a oferta, a cargo da instituição de ensino, das modalidades concomitante e subsequente. Para muitos estudiosos, o referido decreto não traz modificações estruturais efetivas na organização desta etapa da educação básica.

Kuenzer (2009) destaca que a história do ensino médio no Brasil é a história do enfrentamento da ambiguidade de um nível de ensino que oscila entre as finalidades de promover a educação geral e a educação profissional, ora separadas, ora articuladas, ao sabor das políticas públicas de cada período. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 7) um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, nos revela o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa com a nossa educação. Todavia, segundo eles, é no Ensino Médio em que esta dívida se explicita de forma mais perversa, a qual se constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva a grande maioria dos jovens brasileiros. As mudanças por que passa o ensino técnico no país se inserem nesse contexto. Justamente por isto, nas últimas três décadas, esta modalidade de ensino tem gerado muitas reflexões por parte de cientistas de diversas áreas das ciências humanas, especialmente da área de educação, o que tem fomentado uma significativa produção intelectual que aponta para um debate bastante promissor e que traz à tona questões muito pertinentes para a sociedade contemporânea.



Pretendeu-se, desta maneira, com esta pesquisa, discutir como acontece, de fato, essa política educacional, dando ênfase às concepções dos estudantes sobre Ensino Médio Integrado e suas expectativas acadêmicas e/ou laborais. Como forma de se aproximar do objeto em estudo, foi tomado como *lócus* de pesquisa o IFNMG – *Campus* Salinas, que oferece esta modalidade de ensino desde o ano de 2007. Neste trabalho, o Ensino Médio Integrado é tomado como objeto central de análise. Desta maneira, objetiva-se, principalmente, com esta pesquisa analisar os motivos que levaram os alunos a optarem pelo Ensino Médio Integrado no IFNMG – *Campus* Salinas. E ainda, identificar qual(is) o(s) papel(is) que os alunos atribuem à esta modalidade de ensino; compreender quais as expectativas desses alunos em relação a sua inserção no mundo do trabalho e/ou à continuidade dos seus estudos e traçar o perfil dos alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Agropecuária, Agroindústria e Informática no *campus* Salinas.

Os estudiosos da Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio defendem que apenas esta modalidade de ensino tem em suas bases a formação geral do educando que considera a complexidade do ser humano ontológico. O Ensino Médio tem, desta maneira, uma nova função apontada por Kuenzer (2009, p. 11),

a partir desta sólida formação geral, o ensino médio, entendido como segunda etapa da educação básica, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais.

Entretanto, algumas questões vem à tona quando se trata da oferta do Ensino Médio integrado. O que realmente almejam e quais os dilemas de um jovem que opta por cursos dessa natureza? Pretende-se, assim, analisar se esta modalidade ofertada influencia na escolha do estudante pelo curso e, uma vez feita a escolha, quais as expectativas desses sujeitos ao concluírem os seus estudos. Faz-se relevante neste trabalho conhecer a visão dos atores envolvidos na oferta deste curso quanto às suas implicações. A questão central do estudo não é, então, questionar as bases teóricas que sustentam o EMI ou apontar falhas. Deseja-se aqui conhecer o que querem os alunos que buscam por esses

cursos, observando a relação que se estabelece entre o ensino ofertado e a profissionalização ou prosseguimento dos estudos destes alunos, bem como quais as possíveis contribuições desta oferta para o futuro egresso.

Para isso, tem-se como problematização da pesquisa as seguintes questões: por que os estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio dessa instituição optaram por esta modalidade de ensino? O Ensino Médio Integrado no *campus* Salinas contempla as necessidades dos jovens para o ingresso no Mundo do Trabalho? Quais os dilemas de um jovem que opta por um curso desta natureza? Esses estudantes buscam, principalmente, o Ensino Médio ou Técnico? Qual o traçado dos perfis desse grupo de indivíduos? Quais são as conexões de seus perfis com os itinerários de sua transição escola-trabalho-universidade?

Como sujeitos, neste processo, optou-se pelos estudantes dos cursos técnicos integrados em Agropecuária, Agroindústria e Informática.

Como suporte à coleta de dados foi realizado como metodologia da pesquisa qualitativa um grupo focal com oito estudantes dos três cursos oferecidos pela instituição e, como atividade da pesquisa quantitativa foram aplicados questionários estruturados a 363 alunos do EMI. Os questionários foram confeccionados no programa *LimeSurvey*, gerados em uma planilha Excel e tratados através do programa de análise de dados quantitativos *SPSS*.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 7) o roteiro ou caminho para entender o rumo estrutural da desigualdade (não simplesmente diferença ou disparidade) educacional, que se reitera entre nós, implica tomar como referência aqueles autores clássicos que nos mostram a especificidade da desigualdade social na formação do capitalismo no mundo e no Brasil. Por isso, o referencial teórico deste projeto apoiou-se em clássicos como Marx, Gramsci, Manacorda, Mézaros, além de teóricos brasileiros que pesquisam sobre a temática como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Pablo Gentili, Marise Ramos, Acácia Kuenzer, dentre outros. Baseou-se, ainda, em documentos como a LDB nº 9.394/96, no estudo dos decretos n 2.208/97 e n 5.154/04 e do Documento Base que regula a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil.

Sabendo-se que a Educação Técnica de Nível Médio no Brasil precisa modificar sua prática, rever seu papel, configurar-se em sólida política pública

educacional, torna-se urgente fazer as mudanças necessárias que fundamentem não só o conhecimento profissional e técnico, mas, sobretudo, a formação de sujeitos com compromisso e responsabilidade individual e coletiva, próprios de uma dimensão formativa.

Para isso, a compreensão do que querem os sujeitos que se beneficiam de uma política pública faz-se imprescindível para que se sejam abandonadas visões superficiais de educação.

## **1 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL**

À luz dos autores referenciais da educação profissional propõem-se quatro eixos estruturantes para a discussão do Ensino Médio Integrado: Histórico do Ensino Médio Integrado no Brasil; Concepções de Ensino Médio Integrado; Princípios e Finalidades do Ensino Médio Integrado e Juventude, Trabalho e Educação Profissional.

### **1.1 HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL**

Para Ciavatta e Ramos (2011, p. 27) entender o Ensino Médio no Brasil é muito mais que compreender sua expressão atual, mas também sua conjuntura mais ampla através das raízes sociais que as alimentam. Nesse sentido, segundo Oliveira (1981) a explicação para sua gênese e permanência deve ser buscada no contexto da primeira década do século XXI e na estrutura secular da colonização e da implantação do capitalismo no Brasil.

A dualidade das classes sociais em nosso país sempre foi evidente. Ciavatta e Ramos (2011) relatam e documentam bem a dualidade das classes sociais e a destinação, primeiro, dos escravos e, depois, dos trabalhadores livres para a aprendizagem dos ofícios manuais, assim como dos filhos das elites para as funções de mando e os estudos superiores.

Embora algumas esparsas experiências de educação profissional já existissem no Brasil, como dever do Estado, só passa a existir em 1909 no governo de Nilo Peçanha através das primeiras 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices em todas as unidades da federação. Pode-se dizer, desta maneira, que estas foram as precursoras das instituições hoje conhecidas como escolas técnicas federais. Contudo, essas escolas surgem com o intuito de oferecer ofícios aos desvalidos da sorte, nomeadamente os pobres, órfãos, aleijados, enfim, todas aquelas pessoas marginalizadas pela sociedade da época. Assim, para Kuenzer (2009, p. 27) na primeira vez que aparece formação profissional

como política pública no Brasil, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria. Nesse contexto, chega-se às décadas de 30 e 40, marcadas por grandes transformações políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira. É nesse momento que no Brasil se fortalece a nova burguesia industrial em substituição às oligarquias cafeeiras, profundamente afetadas pela crise da agricultura do café dos anos 20 e pelo *crash* da bolsa de Nova Iorque, em 1929. Esse processo de industrialização e modernização das relações de produção exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação nacional. Como parte das respostas a essas demandas, foram promulgados diversos Decretos–Lei para normatizar a educação nacional. Este conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do nome do então ministro da educação, Gustavo Capanema. (BRASIL, 2007, p. 11).

As Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do SENAI, em 1942, determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação. Com a industrialização, acentuou-se, porém, a necessidade de se preparar as pessoas para a produção, predominando a função profissionalizante desse nível de ensino, apesar da permanente tensão com sua função propedêutica. (CIAVATTA, 2009).

Ainda no ano de 1942 tem-se a criação do sistema privado de formação profissional (SENAI) e em 1946 o (SENAC). Assim, começa a aparecer no Brasil a marca de mais uma dualidade decorrente da divisão social e técnica do trabalho: a combinação da iniciativa privada e pública no atendimento às demandas de formação do trabalhador. Nesse mesmo período criam-se as escolas técnicas a partir da transformação das escolas de artes e ofícios (KUENZER, 2009, p. 28).

Com isso, percebe-se que o ensino médio e profissional no Brasil é concebido a partir da dualidade estrutural que legitima a existência de dois itinerários formativos diferentes que atendem às funções do universo da produção econômica: um, para aqueles que atuarão como dirigentes, sendo formados pela escola em muitos anos de escolaridade; outro, para aqueles que serão dirigidos no mundo do trabalho formados em curtos cursos específicos de formação profissional, seja na rede pública ou privada.

Por força da pressão dos setores populares organizados, ao longo dos anos 1950, aprovaram-se as Leis de Equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio – parciais em 1950, 1953, 1959 e plena com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/61) (CIAVATTA, 2009).

A Lei 4.024/61 não deixou de ser uma tentativa de equalizar o ensino ofertado a partir da equivalência entre ensino técnico e ensino propedêutico. Tentava, ainda, superar ou minimizar uma questão que sempre foi crucial para o entendimento da separação da escola de ricos e pobres: a dualidade estrutural que gera a dualidade educacional. Esta bandeira foi erguida por mentes progressistas e por movimentos de caráter político-educacional e social. Entretanto, para Canali (2011) essa luta foi extremamente fragilizada, pois mantiveram-se as duas redes de ensino no sistema educacional brasileiro. A rede paralela ao sistema oficial fortaleceu-se quando da extensão ao SENAI da possibilidade de instituir a mesma organização prevista no sistema público de ensino. Esta lei previa que os egressos do ensino secundário que cursaram cursos profissionalizantes também poderiam ter acesso ao ensino superior, mas deveriam procurar um curso superior que fosse relacionado à sua formação técnica. Desta maneira, o que se percebe é que a lei 4.024/61 foi apenas mais uma tentativa frustrada que, na verdade, pretendeu diminuir as oportunidades de jovens que poderiam ter um espectro muito maior de escolhas. Já os egressos do ensino propedêutico teriam a plena liberdade de escolha do seu curso superior. Essa lei fez com que fosse alargado ainda mais o abismo das diferenças entre educação geral e profissional, ricos e pobres; tudo isso sob o falso discurso de uma escola unitária. As escolas, então, não foram capazes nem de atender ao

propósito de formar para o ensino secundário propedêutico e nem para o ensino profissionalizante. Para Canali (2011, p. 13)

O que se conseguiu foi simplesmente não produzir nem a profissionalização nem o ensino propedêutico. A compulsoriedade se limitou ao âmbito público, pois as escolas privadas continuaram com os currículos propedêuticos, voltados para as ciências, letras e artes atendendo às elites. Nos sistemas estaduais não foi implantada completamente; a falta de recursos materiais e humanos para a manutenção da rede de escolas, aliada a concepção curricular quanto a formação geral do estudante em favor de uma formação instrumental para o mercado de trabalho, que, ao invés de ampliar a duração do 2º grau para integrar a formação geral à profissional, reduziu os conteúdos de conhecimentos relativos às ciências, letras e artes, enquanto que os conteúdos de formação profissional assumiram caráter instrumental e de baixa complexidade. levou os estudantes da classe média a migrarem para as escolas privadas buscando garantir uma formação que assegurasse o acesso ao ensino superior. Dessa forma, há um processo de desvalorização da escola pública aliada ao enfraquecimento da profissionalização obrigatória. (CANALI, 2011, p. 13).

Para Kuenzer (2009, p. 28) essa possibilidade reafirmou um princípio já presente nas formas escolares anteriores: o acesso ao ensino superior (a continuidade dos estudos, portanto) se dá pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes. É o que Gramsci (1978) denominou de princípio educativo tradicional na vertente humanista clássica. Desta maneira, só é reconhecida como ciência o domínio dos saberes em línguas, ciências, filosofia e arte, não considerando como tal os saberes próprios de um campo específico de trabalho.

Todo este percurso possibilitou à escola pública um processo de desvalorização aliado ao enfraquecimento evidente da profissionalização obrigatória.

Para Ciavatta e Ramos (2012, p. 16) com o fim do “Milagre Econômico” em meados dos anos 1970 e fortes pressões sobre o regime militar, planos e programas foram implementados junto às populações das áreas mais pobres. Ainda no final dessa década, a profissionalização universal e compulsória empreendida pela lei n. 5.692/71 é flexibilizada pelo Parecer do CFE n. 75/76.

A lei n. 5.692/71, segundo Ramos (2007, p. 14) surgida no contexto desenvolvimentista dos governos civil-militares, sob a influência da Teoria do Capital Humano e dos planejamentos centrados no preceito do *man power approach* teve um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da "escassez de técnicos" no mercado e pela necessidade de evitar a "frustração de jovens" que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela "terminalidade" do ensino técnico. O dualismo instituído por esta lei diferiu do período anterior à LDB de 1961, já que ocorreu preservando a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos. A marca desse dualismo não estava mais na impossibilidade de aqueles que cursavam o ensino técnico ingressarem no ensino superior, mas sim no plano dos valores e dos conteúdos da formação. No primeiro caso, o ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho, e não o ensino superior. No segundo caso, enquanto a Lei n. 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral. (RAMOS, 2007, p. 14).

A lei n. 7.044/82 consolidou a lei n. 5.692/71 com as seguintes alterações: a) substituição de "qualificação para o trabalho" por "preparação para o trabalho" (*caput* do art. 1º); b) absorção de "preparação para o trabalho" como elemento da "formação integral do aluno" em caráter obrigatório no ensino de 1º e 2º graus (art. 4º, parágrafo 1º); e c) conversão da habilitação profissional em opção dos estabelecimentos de ensino (art. 4º, parágrafo 2º). (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 16). Ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral. O que se pode perceber é que a integração destas duas



modalidades de ensino, através da unificação da escola, não foi concretizada também neste período. (RAMOS, 2007, p.14).

Em 1985, sob a égide da redemocratização do país, intensificam-se os debates entre os diferentes grupos em torno das mudanças de rumos para a educação brasileira, após um longo período de Ditadura Militar. Volta-se, neste momento, a atenção para uma nova estrutura de 2º grau e a necessidade de redimensionamento da Educação Profissional. Esses aspectos podem ser observados no corpo da nova LDB nº 9.394/96, que entende o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, tendo como uma das suas finalidades a consolidação e aprofundamento do Ensino Fundamental e o ingresso no Ensino Superior, àqueles que concluírem a educação básica. Possibilita, ainda, o ingresso do cidadão em uma carreira técnico-profissional, desde que atendida a formação geral, conforme explicita o artigo 36, parágrafo 2º, seção IV da LDB. Desta maneira, o aluno pode optar entre o Ensino Médio de caráter propedêutico como aprofundamento de Ensino Fundamental ou pelo Ensino Médio Técnico Profissionalizante com vistas à sua inserção imediata no mundo do trabalho.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 31) a literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre capital e trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?

Ainda segundo os autores se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a "travessia" para uma nova realidade. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; 2005).

Sabemos que foi essa travessia que o Decreto n. 2.208/97 interrompeu, ao forçar a adequação da realidade à lei, proibindo que o ensino médio

propiciasse também a formação técnica. O restabelecimento dessa garantia, por meio do Decreto n. 5.154/04, pretendeu reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino. Desta forma, o ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável - em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino - mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Esta modalidade de ensino, segundo Frigotto (2005, p. 59) circunscreve o trabalho humano na esfera da necessidade e da liberdade, sendo ambas inseparáveis. O trabalho humano não se separa da esfera da necessidade, mas, como insiste Kosik, ao mesmo tempo a supera e cria nela os reais pressupostos da liberdade. A relação entre necessidade e liberdade é uma relação historicamente condicionada e variável. (*op. cit.*, 188).

A partir do Decreto n. 5.154/04, dispositivo legal cuja formulação se baseou no reconhecimento das necessidades dos trabalhadores, tivemos formas possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional. Este sentido equivale à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Uma ressalva ainda deve ser feita, qual seja, que mesmo os cursos somente de educação profissional não se sustentam se não se integrarem os conhecimentos com os fundamentos da educação básica. Caso contrário, seriam somente cursos de treinamento, de desenvolvimento de habilidades procedimentais, etc., mas não de educação profissional. (RAMOS, 2008, p. 12).

Ainda segundo Ramos (2007, p. 15) hoje não discutimos a preparação profissional no ensino médio como uma política compensatória para aqueles que não teriam acesso ao ensino superior; nem como uma necessidade da economia

brasileira. A autora defende a necessidade de se desvincular as finalidades do ensino médio do mercado de trabalho e colocá-las sobre as necessidades dos sujeitos. Portanto, defende a possibilidade do ensino médio integrado à educação profissional por razões ético-políticas, posto que a profissionalização de jovens é tanto uma necessidade quanto uma possibilidade para que o enfrentamento das adversidades econômicas seja feita mediante uma referência identitária relevante para os sujeitos, qual seja, a de ser profissional de uma área.

Pouco ainda se depreende desta modalidade integrada de ensino pós decreto n. 5.154/04. Sabe-se de todas as suas limitações, inclusive da aproximação ao ideal conservador presente no decreto anterior n. 2.208/07. Contudo, será preciso que, neste novo contexto de EMI no âmbito dos IF's, haja um projeto de nação comprometido com a formação completa do povo brasileiro, que seja maior e mais coeso que os decretos que até aqui sustentaram os ideais desta modalidade de ensino no Brasil.

## **1.2 CONCEPÇÕES DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

As concepções que sustentam o conceito de integração entre a educação geral e a educação profissional devem ser buscadas e compreendidas no contexto das lutas proletárias do século XIX contra as inúmeras formas de exploração desses sujeitos e nas críticas à concepção burguesa de educação.

Teóricos como Karl Marx e Friedrich Engels desenvolveram críticas acerca da questão da alienação a partir da formulação do método do Materialismo Histórico que é essencialmente baseado no conceito de “consciência de classe” surgindo com o proletariado da revolução industrial. Para Marx, sem proletariado, não há “consciência de classe”. Para ele, o protagonista da história, o verdadeiro e único sujeito da história é a “consciência de classe”. Nesse sentido, a partir do momento em que o trabalhador adquire consciência de si enquanto classe, vê-se responsável por transformar a sociedade capitalista em sociedade sem classes.

Nessa mesma direção, Gramsci (1986), ao fazer uma releitura das obras marxistas e se aproximar delas, defende que a cultura do povo é um dos instrumentos da práxis sócio-política, sendo ela, uma das vias que pode vir a propiciar às massas uma consciência verdadeiramente criadora de uma outra ordem hegemônica. Isto nos remete a pensar que a hegemonia, enquanto direção moral e intelectual não se faz apenas na estrutura econômico-política da sociedade, faz-se também no campo das idéias e da cultura, na capacidade de uma classe específica criar o consenso e de formar uma base social concreta, ou seja, nas formas de pensar e construir estratégias de acordo com orientações ideológicas. (CASTRO; RIOS, 2007, p. 221). Baseado nessas ideias, acredita que somente o povo, provido de cultura, é capaz de fazer a contra-revolução necessária à sua emancipação. Para Castro e Rios (2007) mesmo não sendo este o fim para Gramsci, permitiria que as pessoas tivessem acesso àquilo que historicamente foram privadas, do conhecimento construído coletivamente, transformado em propriedade privada. É com este conteúdo dialético que Gramsci compreende o conhecimento, não como um tipo ideal, mas como parte de um processo político de construção de uma outra hegemonia ou de uma contra-hegemonia.

As críticas de Marx estenderam-se até ao ensino profissional universal proposto pela burguesia que “[...] consistia em adestrar o operário em tantos ramos de trabalho quanto possível, para fazer frente à introdução de novas máquinas ou à mudança na divisão do trabalho”. (MANACORDA, 2000, p. 94-5).

Para Marx, era necessário abolir o sistema educativo e a divisão do trabalho que produzem a hipertrofia e a atrofia em ambos os pólos da sociedade, ainda que em sentido oposto. Se por um lado, uns sofrem por excesso de uma formação intelectual e abstrata, por outro lado, outros desfalecem sob o peso de um trabalho mecânico e embrutecedoramente físico. SUCHODOLSKI, (1978) *apud* CARDOZO (s. d.). E é no sentido de um melhor entendimento desta clássica dicotomia educacional que se expressa através da dualidade de oportunidades segundo as classes sociais que se pretende discutir as concepções de Ensino Médio Integrado no Brasil.

Da análise levada até então a efeito, emerge a linha a ser seguida baseada nas ideias de Kuenzer (2009, p. 38) na definição de uma concepção de

ensino médio que permita avançar na direção da construção possível da escola unitária universalizada, considerando as condições concretas historicamente dadas.

Ramos (2007, p. 14) acredita que a forma integrada de oferta do ensino médio com a educação profissional obedece a algumas diretrizes ético-políticas, a saber: integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes. Sob esses princípios, é importante compreender que o ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Disto decorre o compromisso com a necessidade dos jovens e adultos de terem a formação profissional mediada pelo conhecimento.

Para o alargamento da compreensão dessa nova escola, unitária e politécnica por natureza, faz-se imperioso considerar os conceitos que são inerentes à uma perspectiva integrada de educação.

Para Kuenzer (2005), um primeiro conceito é a politecnia, que significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, para a autora é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida. A politecnia cria a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nesta concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as

relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (KUENZER, 2000, p. 86-87).

Ramos (2007, p. 7), entende a politecnia como uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

O trabalho como princípio educativo, conceito também ligado à integração, para Ramos (2007) no seu sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humana. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano. Para a autora, compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

A LDB, em seu artigo 35, inciso IV, ao propor a formação tecnológica básica como eixo do currículo, aponta a síntese entre o conhecimento geral e o específico, determinando novas formas de selecionar, organizar e tratar metodologicamente os conteúdos. (KUENZER, 2009, p. 38). Essa concepção para a autora é correta por tomar o conceito de trabalho como práxis humana, ou seja, o conjunto de ações, materiais, espirituais, que o homem, enquanto indivíduo e humanidade, desenvolve para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio com a finalidade de produzir as condições

necessárias à sua existência. Desse ponto de vista, toda e qualquer educação sempre será educação para o trabalho.

Conforme Ramos (2007, p. 11) do ponto de vista da política nacional, hoje temos dispositivos legais sobre como construir uma formação integrada no ensino médio com a educação profissional. Antes, porém, é preciso reconhecer que, de forma singular para as classes trabalhadoras, o direito ao trabalho na sua perspectiva econômica configura a profissionalização dos jovens como uma necessidade. E continua, baseada nas ideias de Simões (2007, p, 82)

O ensino técnico articulado com o ensino médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido. A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e a cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politécnica como configuração da educação média de uma sociedade pós-capitalista.

Outro conceito inerente à integração é o da práxis. Kuenzer (2005) infere que a escola constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização da divisão capitalista do trabalho entre indivíduos distintos, ou seja, como o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento. (MARX; ENGELS, s.d.) Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. Nesse sentido, a práxis educativa, que é a síntese da teoria e prática, vê-se esvaziada pela lógica da polarização das competências. É prática, por ser capaz de transformar a natureza, orientando a ação humana e teórica, na medida em que esta ação é consciente.

A formação omnilateral também está ligada à integração por expressar, de acordo com Ramos (2007) uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. Este sentido da

integração ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante. Também pode orientar tanto a educação básica quanto a educação superior. A integração, neste sentido, possibilita a formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Para que se entenda como está ocorrendo a integração da educação profissional ao ensino médio a partir dessas concepções é preciso chegar ao chão da escola, com a compreensão que as categorias que norteiam a integração, seja a politecnia, o trabalho como princípio educativo; a formação omnilateral; o trabalho; a ciência e a cultura, estejam expressas no trabalho pedagógico de cada professor, não no trabalho fragmentado das disciplinas que não dialogam entre si, mas pelo diálogo entre elas na construção de uma nova forma, que supere a sobreposição de conhecimentos expressos nos conteúdos.

O Ensino Médio, desta maneira, precisa formar amplamente o ser humano a fim de fazê-lo verdadeiramente integrado à sociedade. Fazer parte desta sociedade com dignidade significa encontrar o caminho da realização. Por isso, urge a necessidade de se encontrar uma identidade para este nível de ensino, o que poderia apontar importantes indícios para a construção de um ensino forte capaz de responder efetivamente às demandas concretas da juventude.

Para isso, a escola pública de Ensino Médio deverá ser efetivamente democrática e expressar isso em seu projeto pedagógico que, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propicie as necessárias mediações para os que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural. É essa nova concepção que permitirá superar a profissionalização estreita, restrita à



apropriação de modos de fazer para uma parcela da população condenada à priori à pobreza cultural, tida como irremediável em face da pobreza econômica, para a qual, em princípio, qualquer esforço pedagógico será inútil. Ao contrário, a escola média compreenderá que os culturalmente diferentes, porquanto desiguais com relação à propriedade, desde cedo se relacionam com o trabalho, a partir do que elaboram sua própria cultura e produzem saber, no transcurso das relações sociais e produtivas das quais participam; e que essas experiências circunscritas à origem de classe resultarão em limitações com relação à apropriação da ciência oficial e da cultura dominante. A escola média, então, deverá ser capaz de, articulando trabalho, ciência e cultura, exercer a sua função universalizadora, através de um projeto político-pedagógico que permita o enfrentamento dessas limitações. (KUENZER, 2009, p. 43).

Uma escola dessa natureza para Ramos (2007, p. 2) precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica. Com isso, são apresentados os dois pilares conceituais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional.

Ramos (2007, p. 36) depreende que os estudos sobre a formação integrada evidenciam as dificuldades, mas não a impossibilidade de sua implantação, desde que apoiados por um projeto firme e coerente para sua realização, que supõe: a superação da mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas adversas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória que tenha base na crítica à sociedade de mercado; gestão e participação democrática nas instituições educacionais; estudo e qualificação conceitual e prática dos professores; envolvimento do quadro docente permanente e transformação dos vínculos precários de trabalho para proporcionar a todos os professores condições

materiais (instalações, laboratórios etc.) e condições dignas de trabalho, salariais, de carreira e compromisso com as instituições.

### 1.3 PRINCÍPIOS E FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O Ensino Médio, hoje, deverá responder ao desafio de atender a duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade de estudos, com competência e compromisso. Ao assumir que os compromissos do Ensino Médio referem-se a todos os adolescentes, independentemente de sua origem de classe, é preciso destacar o papel da escola pública na construção de uma proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagem variadas e significativas a seus estudantes.

Com isto, Ramos (2007, p. 6) coloca a discussão sobre as finalidades do ensino médio ou, ainda, sobre o que lhe confere sentido: sujeitos e conhecimentos. Sujeitos que tem uma vida, uma história e uma cultura. Que tem necessidades diferenciadas, mas lutam por direitos universais. Conhecimentos que são construídos socialmente ao longo da história, constituindo o patrimônio da humanidade, a cujo acesso, portanto, todos têm direito. É preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana.

Sobre esta importante etapa da Educação Básica, Brandão (2011), destaca que “concebido como etapa final da educação básica, o ensino médio possui a dupla função de preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho”. (BRANDÃO, 2011, p. 197).

Para Kuenzer (1997 *apud* BRANDÃO, 2011, p. 197), essa dupla função “não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação”.

Manacorda (1990, p. 178, *apud* FERNANDES, 2012, p. 2), discute que a opinião comum de Gramsci (1986) objeta que a escola tradicional era

oligárquica não pelo seu método e ensino, nem pela sua tendência a formar homens superiores, mas porque estava reservada apenas a uma elite de futuros dirigentes, a um determinado estrato social. Nesta perspectiva, Manacorda demonstra como Gramsci não rejeita a escola enquanto instituição legítima de organização e transformação social e nem mesmo, aparece em suas reflexões, a escola como um mecanismo limitado unilateralmente pela reprodução dos valores hegemônicos dominantes. O limite da escola não é a escola em si, nem sua forma e conteúdo enquanto organizadora da sociedade, mas o papel social que desempenha no horizonte capitalista, uma alusão à divisão entre trabalho manual e intelectual dicotomizado na formação escolar, processo ao qual Gramsci se contrapõe através da proposta de escola unitária do trabalho.

Muitas são as semelhanças entre as preocupações de Gramsci e Mészáros para a emergência e necessidade de uma transformação social estrutural, total, que não se limite ao capital, mas que abarque todas as esferas da vida humana. Entretanto, considerando o contexto brasileiro, percebe-se que a política para esta modalidade de ensino sempre esteve em desacordo com o que prega os supracitados estudiosos. Segundo ZIBAS (2005, p. 34) *apud* Brandão (2011, p. 197) durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o ensino médio foi alvo de uma reforma estrutural e curricular, por meio do Decreto nº 2.208/97. Este estabeleceu a separação compulsória entre o ensino médio e a educação profissional. O aspecto estrutural mais evidente dessa reforma foi a separação obrigatória do ensino médio de caráter propedêutico daquele de caráter profissionalizante. No âmbito curricular, a modificação mais significativa foi a introdução da ideia do desenvolvimento das competências como objetivo central das novas diretrizes curriculares desse nível de ensino.

Um dos objetivos dessa separação era tornar o ensino profissional de nível médio mais curto e, portanto, de mais rápida conclusão. Contrariamente a essa concepção, Frigotto (2005) considera que, para voltarmos a ter um ensino médio entendido como parte fundamental da educação básica e articulado com o mundo do trabalho, da ciência e da cultura, precisamos, inicialmente, desconstruir algumas ideologias impostas pelas classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da

ideia que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego.

A possibilidade de reintegração entre o ensino médio e o ensino profissional foi instituída pelo Decreto nº 5.154/04, já no governo Luís Inácio da Silva (2003-2010). Porém, essa reintegração não é obrigatória, ou seja, este Decreto "trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação" (CIAVATTA, 2005) não incorporando "os pressupostos da integração" entre ensino médio e educação profissional (RAMOS, 2005, p. 125, *apud* FRIGOTTO, 2005, p. 77).

Brandão (2011, p. 198) salienta que, se considerarmos que o ensino médio pode se constituir não só em um importante fator de qualificação profissional, mas também num instrumento de valorização da cidadania e de preparação para os estudos de nível superior, enfrentar o desafio da universalização desse nível de ensino, atendendo inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, torna-se um desafio de suma importância.

No bojo das contradições, sabe-se que o princípio da integração opõem-se dialeticamente à escola capitalista, que materializa historicamente a divisão do trabalho, sendo um espaço de acesso ao saber teórico, dissociado da práxis. De acordo com Kuenzer, (2005) "assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão", o que, de acordo com a autora, provoca uma inclusão excludente, pois sua proposta não possibilita, apesar dos discursos que a acumulação flexível postula uma educação que amplie, efetivamente as possibilidades de inclusão do trabalhador. Contudo, as mudanças que estão ocorrendo no modo de produção capitalista, do fordismo à acumulação flexível, à medida que demandam formação mais intelectualizada dos trabalhadores, podem abrir espaços para uma pedagogia mais emancipatória e, não apenas para a substituição do trabalhador especializado (taylorismo/fordismo) pelo trabalhador multitarefa, polivalente.

Neste contexto, a Educação Profissional, a partir da última década, apoiada na LDB nº. 9.394/96, e na sequência, pela reforma imposta pelo decreto nº. 2.208/97, buscou consolidar projetos ou políticas que foram determinados pela necessidade do capital de intervir na formação do trabalhador na perspectiva de

novos paradigmas. O que se buscava era uma escola em que a formação fosse baseada em competências para atender à reestruturação do mercado de trabalho. Aqui, não se pretende aprofundar essa discussão, uma vez que existe um amplo estudo sobre os fatores desta reforma e suas implicações na educação brasileira. No entanto, é preciso ressaltar que as transformações do mundo do trabalho impactam a educação e torna-se preciso uma tomada de decisão quanto a que “novo trabalhador” o setor produtivo requer, alicerçado pelo discurso do desenvolvimento nacional, da empregabilidade, da redução da pobreza, e o “novo trabalhador” requerido pelos próprios trabalhadores, na perspectiva de uma formação emancipadora e omnilateral.

Kuenzer (2005) coloca que o regime de acumulação flexível, ao aprofundar as diferenças de classe, aprofunda a dualidade estrutural e que em decorrência, o Estado tem exercido suas funções relativas ao financiamento da educação a partir da concepção de “público não estatal”, que supõe o repasse de parte das funções do Estado, e portanto, de recursos públicos, para a sociedade civil, alegando sua maior competência para realizá-las. Portanto, ao mesmo tempo em que descentraliza a execução de programas, centraliza a avaliação e o financiamento dos mesmos. A descentralização que se pode perceber, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, até os dias atuais, não é uma descentralização com autonomia. Descentraliza a responsabilidade do trabalho, mas com uma rédea firme plena de instrumentos de avaliação. Este é um campo de embate, mas que também possibilita, pela contradição, a busca de alternativas para a construção de uma escola emancipadora, incluyente, que não exclua no seu interior pela desqualificação do conhecimento que nela é construído, reelaborado e socializado. O fenômeno da globalização e a conseqüente necessidade de inserção do país no mercado mundial são acompanhados de um processo de descentralização de políticas públicas. Tenta-se delegar para o Estado o papel de coordenador destas políticas, enquanto a comunidade local assume a execução.

Para Kuenzer (2009, p. 37) o desafio, portanto, está aí: a legislação estimula, e mais, coloca como finalidade do Ensino Médio a articulação entre o acadêmico e o profissional. Mas, como superar os impasses da escola pública real, pauperizada, insuficiente enquanto oferta de vagas e inadequada enquanto

proposta, em uma sociedade em que o novo modelo econômico conduz à redução dos fundos públicos e à exclusão?

Diante desse contexto, para a supracitada autora, não há que se tomar de desânimo, mas buscar o avanço possível das finalidades desta modalidade de ensino através dos recursos disponíveis, da escola concreta com suas possibilidades e limitações, na contramão da exclusão. Será necessário, portanto, traçar finalidades para esta modalidade de ensino que priorizem uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica para todos, no sentido da construção de uma igualdade que não está dada no ponto de partida, e que, por esta mesma razão, exige mediações diferenciadas no próprio Ensino Médio, para atender às demandas de uma clientela diferenciada e desigual.

Contudo, não há que fazer concessão ao caráter básico do Ensino Médio, supondo ser possível sua substituição pela educação profissional independente de escolaridade. Já no Ensino Médio, a formação científico-tecnológica e sócio-histórica deverá ser complementada, na parte diversificada, por conteúdos do mundo do trabalho, sem que se configurem os cursos profissionalizantes típicos do taylorismo-fordismo. Ainda assim, esse tratamento não será suficiente para certas clientelas, para as quais o Ensino Médio é mediação para o mundo do trabalho, e, nesses casos, condição de sobrevivência. Para atender às necessidades desses alunos, a parte diversificada, em articulação com cursos profissionais públicos, de preferência em centros públicos de educação profissional, será o espaço adequado. Não fazê-lo, significará estimular os jovens que precisam trabalhar ao abandono do Ensino Médio, ou mesmo a sua substituição por cursos profissionais, abrindo mão do direito à escolaridade e à continuidade dos estudos. (KUENZER, 2009, p.37).

Nesse sentido, compreender as finalidades desta etapa da educação básica e, em especial, no que tange à formação integrada, faz-se necessário. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece que a educação deve compreender os processos formativos que se iniciam na vida familiar, na convivência humana e se desenvolvem, especialmente, nas instituições de ensino e no trabalho. O Ensino Médio – última etapa da educação básica – tem por finalidade, entre outras, a preparação básica para o trabalho, de modo que, atendida à formação geral do educando, o direcione para o exercício

de profissões técnicas (§2º, rt. 36). No entanto, para Lodi (2006, p. 3) com a edição do Decreto n. 2.208/97, estabelecendo que a educação profissional contaria com uma organização curricular própria e independente do Ensino Médio, a busca de uma concepção unitária em termos de formação a ser alcançada por meio do Ensino Médio sofreu um grave retrocesso. A tempo, esse princípio basilar foi resgatado no Decreto n. 5.154/04, que instituiu a modalidade de Ensino Médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, mesmo que ainda esteja longe da concepção de escola unitária e politécnica que se almeja.

A institucionalização dessa nova modalidade educacional implica romper com a dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico da formação profissional no Brasil. Deseja-se com isso, a partir de uma profunda revisão de paradigmas e conceitos que envolvem a questão, eliminar a indesejável oposição entre conhecimento geral e conhecimento específico. A oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional deverá contribuir com a melhoria da qualidade dessa etapa final da educação básica. Em termos curriculares, essa modalidade reunirá conteúdos do Ensino Médio e da formação profissional que deverão ser trabalhados de forma integrada durante todo o curso, assegurando o imprescindível diálogo entre teoria e prática. Aos alunos será dada a oportunidade de concluir o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, adquirir uma formação específica para sua inclusão no mundo do trabalho. (LODI, 2006, p. 4).

Kuenzer e Grabowski (2006, p. 22) apontam como princípios de uma gestão para esta modalidade de educação:

1. integrar-se à gestão da Educação Nacional, em especial à educação básica, apontando para a integração com o ensino superior;
2. contemplar a participação efetiva dos trabalhadores nos espaços decisórios, tendo em vista a construção de uma nova trajetória para a produção e difusão de C&T, de modo a abrir a possibilidade de que a produção do conhecimento possa ser utilizada em favor de interesses mais amplos e do atendimento das demandas materiais que dizem respeito à melhoria das condições de vida da maioria da população;
3. redefinir as finalidades e os projetos de educação dos trabalhadores, de modo a contemplar novas prioridades e alternativas que impactem as suas condições de trabalho e de existência.

É preciso, pois, para os autores, construir uma proposta que contemple: a articulação entre conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho, contemplando os conteúdos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e das linguagens; em decorrência, a articulação entre a gestão da educação básica, da educação dos trabalhadores e da educação superior, nos diferentes níveis: federal, estadual e municipal; a participação efetiva dos que vivem do trabalho na construção das propostas educativas e das formas de sua organização e gestão. (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 24).

Nesse sentido, para Moehlecke (2012, p. 45) a fim de colaborar com a consolidação das políticas de fortalecimento do ensino médio, especialmente em termos da melhoria de sua qualidade, da superação das desigualdades de oportunidades e da universalização do acesso e da permanência, o Ministério da Educação apresentou, em 2009, o Programa do Ensino Médio Inovador, de apoio técnico e financeiro aos estados. Seu objetivo central é superar a dualidade do ensino médio, definindo-lhe uma nova identidade integrada, na qual se incorporem seu caráter propedêutico e seu caráter de preparo para o trabalho. Quer-se estimular a reorganização curricular da escola, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, reforçando-se a flexibilização do currículo e desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do ensino médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Desse modo, propõe-se um currículo organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de ações, situações e tempos diversos, assim como de espaços intra e extraescolares, para realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens.

O Programa, conforme aponta a supracitada autora, quer promover o desenvolvimento de inovações pedagógicas das escolas públicas, de modo a fomentar mudanças necessárias na estrutura curricular dessa etapa educacional, bem como o reconhecimento da singularidade dos sujeitos a que atende. Desse modo, foram definidas algumas condições iniciais básicas para orientar os projetos das escolas:

- a) Carga horária mínima de três mil horas;



- b) Centralidade na leitura como elemento basilar de todas as disciplinas, privilegiando-se, nessa prática, a utilização e a elaboração de materiais motivadores, assim como a orientação docente;
- c) Estímulo às atividades teórico-práticas desdobradas em laboratórios de ciências, matemática e outros que apoiem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;
- d) Fomento de atividades de artes para promover a ampliação do universo cultural do aluno;
- e) Mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades optativas e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes;
- f) Atividade docente com dedicação exclusiva à escola;
- g) Projeto Político-Pedagógico implementado com a participação efetiva da comunidade escolar e organização curricular articulada com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio.

Em síntese, o Programa Ensino Médio Inovador (2009) expressa a preocupação do Ministério da Educação em responder às mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas nesse nível de ensino e sugere a urgência de se repensar sua proposta curricular, tornando-a adequada à singularidade do alunado, de forma comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. (MOEHLECKE, 2012).

A proposta de integração defendida por Ramos (2008, p. 20) incorpora elementos das análises anteriores, mas vai além dessas, ao definir de forma mais clara as finalidades da formação: possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem.

O princípio básico dessa proposta, então, ainda para a autora acima citada, é o direito ao conhecimento. O ser humano se apropria da sua realidade pela mediação do trabalho e do conhecimento. Mas todo novo conhecimento pressupõe um conhecimento anterior, de modo que é direito de todos o acesso

ao conhecimento já produzido pela humanidade; e é um direito, ainda, que a formação possibilite a apropriação desses conhecimentos para viabilizar a compreensão e a interação com a realidade no sentido de transformá-la coletivamente com base em um outro projeto de sociedade, transformando-se também a si próprio como uma dinâmica da interação com a natureza e entre seres humanos. (RAMOS, 2007, p. 26).

#### **1.4 JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Nas últimas décadas, tem-se redimensionado o valor do entendimento acerca do tema “juventude”. Segundo Pochmann (2004) durante a década de 1990, o Brasil apresentou uma melhora não desprezível nos seus índices educacionais quantitativos: reduziu a taxa de analfabetismo e aumentou o nível médio de escolaridade, ainda que a um ritmo menor do que nas décadas anteriores. Da mesma forma, a expectativa média de vida da população continuou elevando-se. Diante das mudanças tecnológicas, com várias inovações no campo da saúde, entre outros, aumenta-se, mais rapidamente do que em outros períodos, o tempo médio de vida da população, alterando significativamente a situação da juventude.

Entretanto, ainda segundo o supracitado autor, juntamente a este fator, agrega-se o aumento dos níveis de desemprego da população juvenil, que se traduz em precariedade do trabalho, sobretrabalho, além da deteriorização dos níveis de renda desta jovem população. Neste sentido, percebe-se uma relação bastante estreita entre a deteriorização das condições de funcionamento do mundo do trabalho e o desperdício de habilidades educacionais em atividades precárias e de baixa qualidade. Desta maneira, ao invés desta precarização ser contida pela melhoria dos índices educacionais e nos maiores investimentos do governo em educação nos últimos anos, tem-se acentuado ainda mais no final do século passado e início deste novo século.

Somado a isso, ampliou-se sobremaneira a discriminação no mercado de trabalho quando se leva em conta fatores como população jovem e adulta,

raças e gênero. Assim, de acordo Pochmann (2004) tal círculo vicioso impediu que a educação revelasse o seu potencial transformador das relações humanas e da agregação de valor à produção no Brasil.

Sair deste círculo vicioso é vital para que o país possa participar de forma mais dinâmica do novo cenário internacional e ampliar o dinamismo interno, o que favorece que a educação passe a significar novamente oportunidades redobradas de ascensão social e, não como hoje, uma defesa, aliás profundamente precária, contra a elevação do desemprego e a queda do nível de renda. (POCHMANN, 2004, p. 385).

Andrade (2008) aponta que em 2007, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad/IBGE), o Brasil possuía cerca de 50,2 milhões de jovens entre 15 e 29 anos, o que correspondia a 26,4% da população. Embora este contingente populacional fosse maior do que o das últimas décadas do século XX, período marcado por um extraordinário crescimento demográfico da população jovem brasileira, constata-se que é menor que o de 2006, quando este grupo etário somava 51,2 milhões de pessoas. Ainda segundo a autora, a redução do segmento juvenil confirma as projeções demográficas que indicam uma desaceleração progressiva do ritmo de crescimento da população jovem, e uma mudança nos pesos dos diversos grupos etários no conjunto da população brasileira.

Todavia, completa que o fato de se estar diante de um processo de contração da população jovem não reduz a importância numérica que tem hoje este grupo populacional. Até que a transição demográfica se complete, há motivos de sobra para que se foque a atenção sobre as questões que afetam e mobilizam os jovens. Ademais, as condições sociais do presente certamente terão impacto sobre a fase seguinte da transição.

Pesquisas tem revelado que o trabalho é o tema que mais tem despertado o interesse dos jovens brasileiros, pois além do seu significado ético e detentor de cidadania, revela-se também como urgente problema social.

Na passagem da juventude para a vida adulta, a entrada no mundo do trabalho é, sem dúvida, condição essencial deste rito. Entretanto, nas últimas décadas, em função das constantes mudanças no processo de produção e na

sociedade, percebem-se transformações nesta transição. Estudos apontam grandes dificuldades do jovem em conseguir emprego, o que pode ser explicado pelo aumento da competitividade, maior qualificação profissional e experiência. Esses fatores tem sido preponderantes no atraso da inserção do jovem no mundo do trabalho e, em consequência, na vida adulta.

Barbosa e Deluiz (2008) apontam que são os jovens na faixa etária de 15 a 24 anos das camadas populares os mais atingidos pelas mudanças no mundo do trabalho, pelas fragilidades do sistema educacional e os mais destituídos de apoio de redes de proteção, encontrando-se em maior estado de vulnerabilidade social. Entre os principais problemas com os quais se deparam hoje, estão: o acesso restrito à educação de qualidade, as frágeis condições para a permanência no sistema escolar, a dificuldade de inserirem no mercado de trabalho formal, a luta pelo primeiro emprego e a inadequada qualificação profissional. Tais dificuldades reforçam a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para o aumento da escolaridade do jovem, a qualificação profissional, a participação social, a garantia do primeiro emprego - a fim de proporcionar-lhe experiência profissional -, além de uma política integrada de proteção social.

Gramsci (1995, p. 136 *apud* BARBOSA; DELUIZ, 2008. p. 1) denuncia que “as escolas preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos tomam a frente da escola formativa”. Neste sentido, defende a educação politécnica, que se apóia na concepção de que as relações de trabalho são também relações pedagógicas, não se reduzindo a um mero instrumento útil de preparação para o trabalho, mas sim a um processo de busca com fins à superação da alienação do trabalho. Para isso, a escola deve assegurar “a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral, necessária ao fim de governar” (id. *ibid.* p. 137) e se orientar para a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, com vistas à construção de projetos contra-hegemônicos.

É grande o desafio da escola neste século, pois, além de tratar dos problemas endógenos a ela, precisa estar atenta às particularidades do contexto em que está inserida.

Quanto à escolaridade da população juvenil, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2005) realizada em 2003, revelou que, dos 23,4

milhões de jovens de 18 a 24 anos, 15,4 milhões estavam fora da escola, sendo que 4,9% (em torno de 753,4 mil) eram analfabetos e 35,3% (5,4 milhões) não haviam concluído o Ensino Fundamental. Precocemente afastados da escola, grande parte dos jovens de 18 a 24 anos também não estavam inseridos no mercado de trabalho formal e dentre esses, 14 milhões (60%) desenvolviam algum tipo de ocupação.

Diante de uma conjuntura potencialmente conflituosa, devido à enorme desigualdade social e ao crescimento da violência urbana, torna-se necessário enfrentar o esgarçamento e a fragmentação do tecido social. (BARBOSA; DELUIZ, 2008. p. 13). Os autores ainda completam que, em face do sistema de parceria e de outras políticas implementadas, a cidadania deixou de ser compreendida como participação política dos sujeitos na esfera pública, passando a ser concebida por meio da colaboração, da co-responsabilidade social. Portanto, sabedor que um curso de curta duração, aligeirado e fragmentado não proporciona uma qualificação profissional e social de forma decente, estaria o Governo investindo no capital social como forma de enfrentamento da questão social, como é o propósito das políticas de alívio à pobreza?

Garcia (2008, p. 34) destaca que no primeiro mandato do governo Lula, a partir do compromisso assumido ainda como candidato de romper com o modelo adotado pelo governo anterior, o debate em torno da educação profissional tomou um caminho que não contemplou a posição de uma grande parcela dos educadores que apontavam, desde a discussão do P.L nº 1603/96, as conseqüências e o retrocesso que o decreto nº 2.208/97 traria para esta modalidade de ensino. O encaminhamento dado pelo governo teve o caráter de conciliação, não oportunizando que a ruptura necessária ocorresse. As análises do decreto nº. 5.154/04, entendido como o consenso negociado/possível, que veio substituir o decreto nº 2.208/97, apontam que as forças políticas que foram ouvidas e contempladas representam o modelo de democracia restrita, onde as forças conservadoras fizeram algumas concessões, mas garantiram a essência do decreto nº 2.208/97.

Desta maneira, o Ensino Médio no Brasil não conseguiu ainda superar o caráter dual que o identifica. É neste nível de ensino, segundo Frigotto, Ciavatta

e Ramos (2005, p. 31) que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?

Conforme os dados do Censo do INEP/MEC de 2011 analisados por Frigotto (2013, p. 2) o Brasil tem hoje 8.357.675 de alunos matriculados no ensino médio. Apenas 1,2% no âmbito público federal, 85,9%, no âmbito estadual, 1,1% municipal e 11,8% privado. Pode-se afirmar que no âmbito público apenas os 1,2% alunos em escolas federais e algumas experiências estaduais, como a Escola Liberato no Rio Grande do Sul, tem padrões de qualidade internacional, com professores de tempo integral, carreira digna, tempo de pesquisa e orientação, laboratórios, biblioteca, espaço para esporte e arte etc., cujo custo econômico médio é de 4 mil dólares por aluno/mês, aproximadamente 8 mil reais. Os 85% de jovens que estão nas escolas estaduais, mais de um terço o fazem à noite, com professores trabalhando em três turnos e em escolas diferentes e com salários vexatórios. O custo médio é de aproximadamente mil dólares ano, um quarto do custo federal. Uma mensalidade numa escola privada de elite corresponde ao que a sociedade brasileira está disposta a gastar com a maioria absoluta dos jovens que estão no ensino médio. Mas o alarmante é o que revela a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) sobre a negação do direito ao ensino médio aos jovens brasileiros. São 18 milhões de jovens entre 15 e 24 anos estão fora da escola e 1.8 milhão, em idade de estar no ensino médio, não estão frequentando. Na faixa de entrar na universidade, 18 a 24 anos, 16,5 milhões de jovens, ou seja 69,1% não estudam. Pode-se concluir que o Brasil não tem de verdade ensino médio.

Como nos últimos 50 anos avançamos de forma pífia no aumento quantitativo e na qualidade dos jovens que cursam o ensino médio na idade adequada e a maioria só atinge o ensino fundamental, as políticas de formação profissional para grande massa de jovens e adultos estão na lógica da improvisação, precarização e adestramento. (FRIGOTTO, 2013, p.3)

Assim, para Brandão (2011, p. 204) o maior desafio da política pública educacional brasileira para a próxima década, entendida como política de Estado e não como política de governo, especificamente no que se refere ao ensino médio, é trazer nossos jovens "de volta" para a escola, fazer com que eles nela

permaneçam e que concluam com sucesso o ensino médio. Mas não estamos nos referindo a qualquer escola. Aquela a que nos referimos é uma escola que seja capaz de transmitir os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, em suas mais diversas manifestações, especialmente nas artes, nas ciências, nas línguas, na história, na tecnologia, no mundo do trabalho e na cultura, e que, ao mesmo tempo, seja capaz de compreender e interagir com os anseios e expectativas dos nossos jovens, seja ela dirigida à qualificação para o trabalho ou ao prosseguimento dos estudos. Enfim, que seja uma escola socialmente inclusiva.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo abordará o trilhar metodológico da pesquisa de campo no sentido de tentar elucidar as questões que foram problematizadoras deste trabalho.

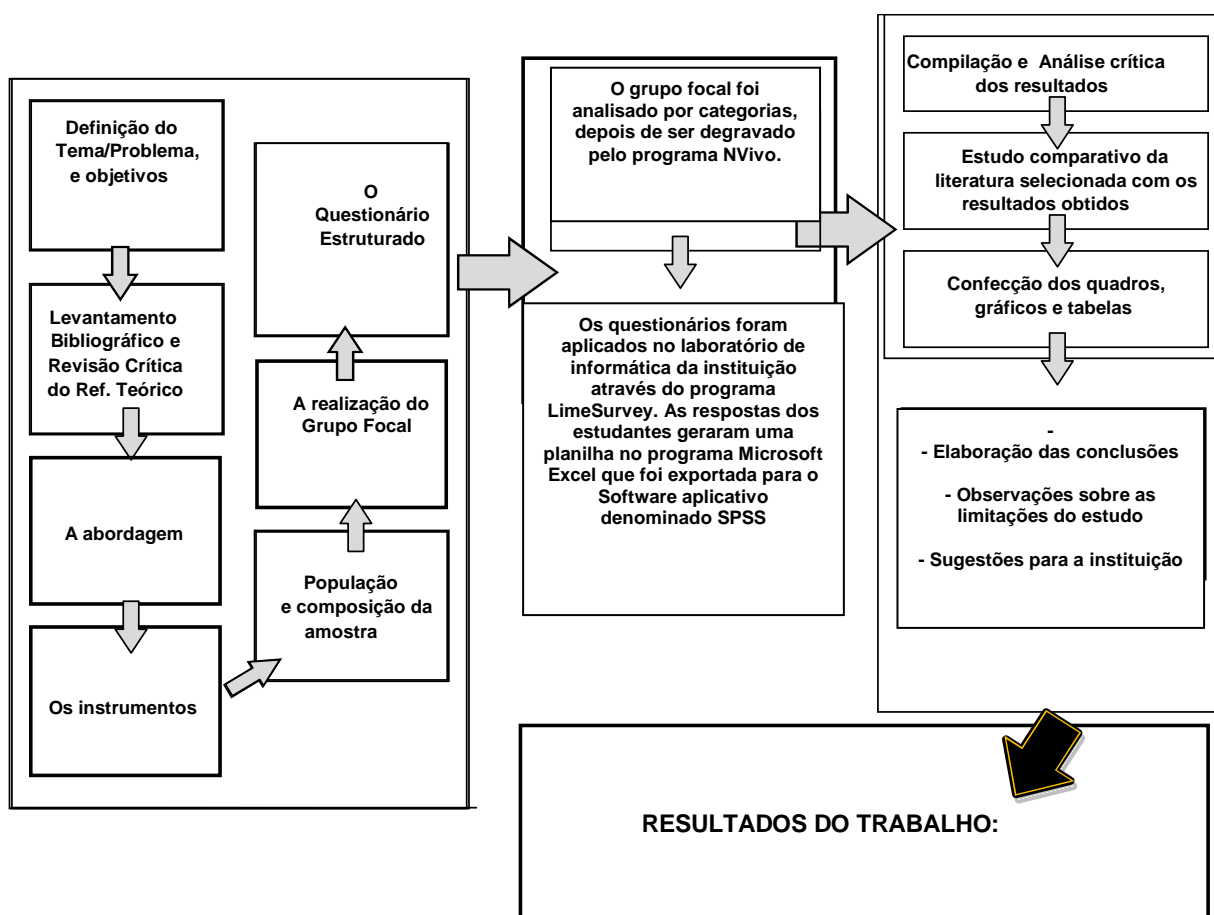


Figura 1 – Esquema dos Procedimentos Metodológicos

### 2.1 Caracterização do tipo de pesquisa: a abordagem metodológica

O projeto caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, onde foram utilizados como métodos de coletas de dados a composição de um grupo focal com oito participantes e aplicação de questionários estruturados à população total de alunos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFNMG – *Campus Salinas*, buscando, assim,



responder efetivamente aos questionamentos dos problemas de pesquisa. Pretendeu-se com o grupo focal realizado colher elementos importantes para a confecção dos questionários, objetivando ampliar o conhecimento das questões que são objeto deste trabalho.

Diante das características da pesquisa pretendida, optou-se nesse projeto por dividi-la, inicialmente, em duas fases:

Fase I: foi realizado um grupo focal com o objetivo de aprofundar as questões de pesquisa visando contribuir para o aprofundamento das questões do questionário estruturado.

Fase II: aplicação de questionários estruturados a 363 alunos que cursam o Ensino Médio Integrado no IFNMG – *Campus* Salinas com o objetivo de conhecer melhor a realidade do campo.

## **2.2 População e composição da amostra**

O universo da população foi formado por todos os alunos matriculados nas três séries dos três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no IFNMG – *Campus* Salinas: Agroindústria, Agropecuária e Informática.

Para o grupo focal foram selecionados oito estudantes do EMI, sendo: quatro meninas e quatro meninos. Para a escolha dos participantes, a pesquisadora pediu a um estudante que selecionasse um grupo de alunos onde metade fosse do sexo masculino e metade do sexo feminino, englobando alunos da primeira, segunda e terceira séries. Foi pedido que um estudante selecionasse os seus pares para que não houvesse nenhum tipo de interferência da pesquisadora com o perfil dos alunos participantes.

Para responderem ao questionário estruturado, considerou-se a população total de alunos dos cursos integrados no *campus*. Dada as características da pesquisa quantitativa, como a facilidade de tabulação de dados a partir do programa *LimeSurvey* e da natureza profissional deste mestrado em educação, optou-se por envolver todos os estudantes nesta fase da pesquisa.

## 2.3 A Coleta de Dados

### 2.3.1 A realização do grupo focal

“O objetivo principal de um grupo focal é revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão” (GOMES; BARBOSA; 1999).

No grupo focal, o entrevistador, muitas vezes chamado de moderador, é o catalisador da interação social (comunicação) entre os participantes. (GASKELL, 2002, p. 12).

Segundo Lervolino e Pelicioni (2001) como técnica de pesquisa qualitativa, o grupo focal obtêm dados a partir de reuniões em grupo com pessoas que representam o objeto de estudo. Segundo eles, o grupo focal enfatiza a compreensão dos problemas do ponto de vista dos grupos populacionais, assim como o conhecimento das aspirações da comunidade expressos por ela própria, e a sua utilização é consistente por se apoiar no princípio da "participação integral" do educando no processo educativo.

Em suma, completam os supracitados autores baseados nas idéias de Basch (1987),

Segundo Bash, o uso do grupo focal pode minimizar o número de programas que resultam em baixa efetividade, ou ainda, pode reduzir o número de iniciativas distorcidas que por estarem embasadas na percepção e nos interesses dos dirigentes (e não da população), serão pouco efetivas do ponto de vista de resolutividade de problemas. O uso do grupo focal, pode ainda servir como forma de aproximação, integração e envolvimento com os participantes. Como técnica diagnóstica, permite o entendimento e o redirecionamento dos programas pela incorporação da perspectiva da população alvo. Em síntese, desenvolver uma pesquisa utilizando o grupo focal é desenvolver um processo, que contém procedimentos que visam a compreensão das experiências do grupo participante, do seu próprio ponto de vista. (LERVOLINO; PELICIONI, 2001, p. 2)

Trabalhar com grupos focais, baseado nas idéias de Gaskell, (2002) permite partilhar e contrastar experiências em grupo, construindo um quadro de informações interessantes que são raramente articuladas quando se parte da perspectiva de um único indivíduo.

O grupo focal foi realizado no dia 01 de março de 2013 na sala de reuniões do IFNMG - *Campus* Salinas.

Esta etapa da pesquisa foi realizada a partir de um roteiro com questões que se dividiram em quatro partes: perfil do aluno; motivos de entrada no curso; experiências com o EMI e perspectivas após a conclusão do curso. Na primeira parte, perfil dos estudantes, levantou-se: nome, idade, curso, série, trajetórias anteriores de escolarização e cidade de origem. Na segunda parte, motivos de entrada, abordou-se como se deu a opção pelo curso e os tipos de influências que os estudantes tiveram para iniciá-lo na instituição. A terceira parte, experiências com o EMI, subdividiu-se em atendimento de expectativas anteriores à entrada no EMI; pontos positivos e negativos do curso e/ou da instituição, que por sua vez se subdividiu em estrutura física e recursos materiais, atuação docente, ciência e tecnologia, experiências com o internato e o impacto do IFNMG – *Campus* Salinas na região do Alto Rio Pardo e os APL's e APR's; dificuldades encontradas no curso, diferenças entre as aulas e professores da formação geral e específica. Importante ressaltar que o tópico experiências com o internato só surgiu como ponto importante de análise no desenrolar da conversa, quando a pesquisadora percebeu a importância que os alunos davam ao internato como forma de mantê-los no curso. A quarta e última parte diz respeito às perspectivas desses estudantes após a conclusão do curso. Para isso, foram selecionados como tópicos a opção imediata pelo mundo do trabalho e a opção imediata pela continuidade dos estudos.

Antes de iniciar o grupo focal foi pedida a autorização por escrito da direção do IFNMG - *Campus* Salinas esclarecendo ao Diretor de Ensino os objetivos da pesquisa, considerando que o estudo envolve menores de idade que estão sob a responsabilidade da instituição. Logo após a sinalização positiva da direção, foram selecionados os estudantes envolvidos e marcado o grupo focal para a data supracitada. Como critério de seleção dos oito estudantes, a pesquisadora pediu que um estudante da terceira série selecionasse mais sete estudantes. Estabeleceu-se que metade deveria ser do sexo feminino e metade do sexo masculino; contemplar alunos das três séries e dos três cursos pesquisados. Além disso, deveriam ser estudantes desinibidos, para que pudessem colaborar efetivamente através de suas falas. A pesquisadora solicitou

que os estudantes fossem selecionados sem a sua participação para que não houvesse nenhum tipo de direcionamento de sua parte na pesquisa.

No dia marcado, reuniram-se na sala de reuniões da instituição os oito alunos participantes, a pesquisadora e três colaboradoras. Todas as observadoras atuaram no apoio como relatoras das falas dos estudantes, com o intuito de facilitar o entendimento posterior a partir da degravação do áudio. Cada aluno participante assinou um termo de consentimento que esclarecia sobre os objetivos da pesquisa. Após assinado o termo, o estudante atestava estar informado que este grupo seria gravado e que as informações por ele oferecidas estariam submetidas às normas éticas de pesquisa que envolve seres humanos e que os dados ali encontrados seriam tratados apenas pela pesquisadora e seu orientador. Foi, ainda, esclarecido aos estudantes que eles não receberiam nenhum incentivo financeiro e também não teriam qualquer ônus com a pesquisa que tem fins estritamente acadêmicos. Para finalizar, foi permitido que, se em algum momento sentissem necessidade, poderiam retirar-se da sala sem sofrerem quaisquer sanções ou constrangimentos.

Depois das etapas acima descritas deu-se início a conversa coletiva com os estudantes.

### **2.3.2 O Questionário Estruturado**

Os questionários foram aplicados no laboratório de informática da instituição através do programa *LimeSurvey* aos alunos participantes da pesquisa, sem nenhum tipo de interferência em suas respostas.

O questionário estruturado foi composto de vinte e seis questões que visaram revelar alguns dos perfis centrais que mostram os percursos desta população e suas expectativas em relação ao futuro. O questionário apresentou, inicialmente, questões que versaram sobre as informações gerais dos alunos e, posteriormente, foi subdividido em seis partes: perfil e renda familiar, trajetórias anteriores de escolarização, motivos de escolha pelo Ensino Médio Integrado, avaliação da Instituição e curso, empregabilidade e perspectivas após a conclusão do curso.

Os questionários foram respondidos por trezentos e sessenta e três estudantes, ou seja, a população do EMI que estava presente no *Campus Salinas* nos dias da pesquisa, em seus três cursos e três séries distintas.

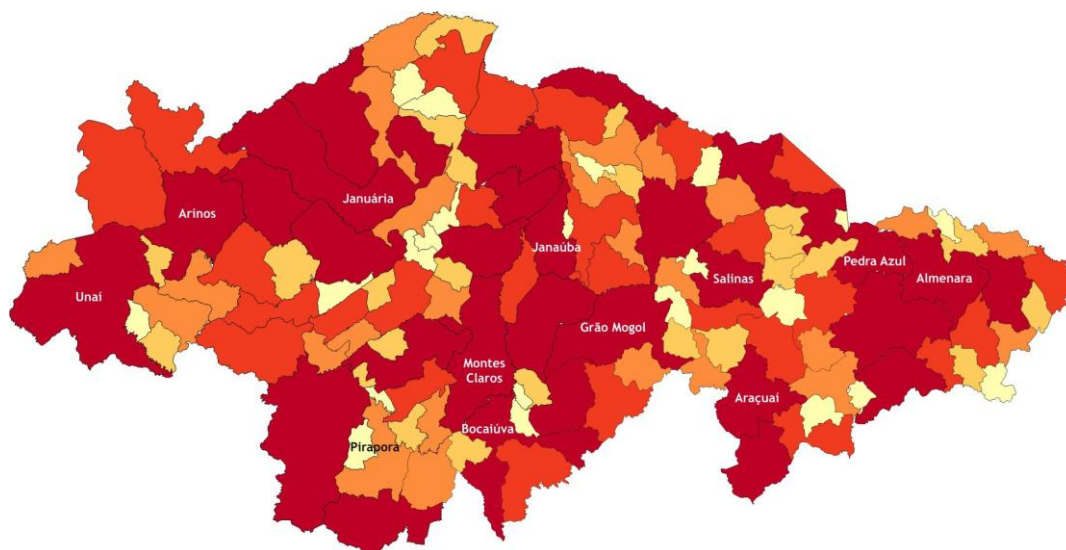
As respostas dos estudantes geraram uma planilha no programa *Microsoft Excel* que foi exportada para o Software aplicativo denominado *SPSS (Statistical Package for Social Science for Windows)* que é um software para análise estatística de dados, em um ambiente amigável, utilizando-se de menus e janelas de diálogo, que permite realizar cálculos complexos e visualizar seus resultados de forma simples e autoexplicativa. (GUIMARÃES, s. d., p. 03).

A partir dos dados coletados foi possível levantar o perfil dos estudantes do EMI no *Campus Salinas*, além das suas impressões acerca do curso e da instituição, bem como suas expectativas futuras.

Esses dados foram imprescindíveis para que fossem alargadas as visões acerca desses sujeitos e para conduzir pesquisas institucionais que atendam esta população em suas necessidades, de acordo às suas características.

## **2.4 O IFNMG – CAMPUS SALINAS: DESCRIÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA**

Conforme explícito no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFNMG (2009), o *Campus Salinas* faz parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG, criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei n. 11.892, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas, juntamente com as novas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) de Almenara, Araçuaí, Arinos, Januária, Montes Claros e Pirapora, dentro do plano de expansão do Governo Federal.



**Figura 2 - Mapa da área de abrangência do IF DO NORTE DE MINAS GERAIS**

O *Campus* Salinas iniciou os seus trabalhos como Escola de Iniciação Agrícola de Salinas no dia 02 de setembro de 1953 através dos esforços do então deputado federal Clemente Medrado Fernandes para atender a uma demanda de formação agrícola já presente na região. Nesses sessenta anos de existência a instituição passou por várias denominações até se transformar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas – *Campus* Salinas.

A Escola de Iniciação Agrícola, com curso do mesmo nome, formava Operários Agrícolas Especializados, tinha duração de 02 (dois) anos equivalente às duas primeiras séries ginasiais. Posteriormente, cumprindo o disposto no Decreto Federal 53.558 de 13 de fevereiro de 1964, passou a denominar-se “Ginásio Agrícola de Salinas”, elevando a duração do curso para quatro anos, equivalente ao curso ginasial completo, acrescido da parte profissionalizante. Foi denominado como Ginásial Agrícola ou Curso de Mestria Agrícola que funcionou de março de 1964 até dezembro de 1977. (PORTAL IFNMG – *CAMPUS* SALINAS, 2013).

Com o advento da Reforma do Ensino, Lei n<sup>o</sup> 5.692 de 11 de agosto de 1971, o referido curso que era de cunho profissionalizante de 1<sup>o</sup> ciclo, foi extinto. Em 1964, o então Diretor, Engenheiro Agrônomo Fitossanitarista Abdênago, solicitou ao então Deputado Federal, Senhor Paulo Freire, que

tomasse providências junto à Câmara Federal, no sentido de dar o nome do deputado Federal Dr. Clemente Medrado ao estabelecimento. (PORTAL IFNMG – *CAMPUS SALINAS*, 2013).

Mais tarde, o Deputado Francelino Pereira deu prosseguimento ao projeto que foi aprovado, atendendo pedido do então responsável pelo expediente do educandário Senhor Newton Gonçalves das Neves, passando assim a denominar-se “Ginásio Agrícola Clemente Medrado”, através de lei nº 5.574 de 10 de dezembro de 1969, numa justa homenagem ao seu criador. (PORTAL IFNMG – *CAMPUS SALINAS*, 2013).

Dando cumprimento ao exposto no Ofício nº 2.500, de 28 de dezembro de 1977, da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI, foi implantado o ensino de 2º Grau, para formação de Técnicos em Agropecuária, alterando a antiga denominação de Ginásio Agrícola Clemente Medrado, para ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SALINAS-MG “Clemente Medrado” através do Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979, formando sua primeira turma de Técnicos em 1980. (PORTAL IFNMG – *CAMPUS SALINAS*, 2013).

A Escola Agrotécnica Federal de Salinas teve o seu Regulamento Interno aprovado pela Portaria nº 39, de 21 de março de 1978, do Diretor geral da COAGRI. O curso Técnico em Agropecuária foi reconhecido pela Portaria nº 002 de 8 de janeiro de 1981, da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus – SEPS. (PORTAL IFNMG – *CAMPUS SALINAS*, 2013).

Em 1993, pela Lei nº 8.731, de 16 de novembro, foi transformada em Autarquia vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, nos termos do artigo 20 do anexo I ao Decreto nº 2.147, de 14 de fevereiro de 1997, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Em 19 de dezembro de 1997, a Portaria nº 185 da SEMTEC autorizou a escola a ministrar em caráter experimental, o Curso Técnico Agrícola com habilitações em Agricultura, Zootecnia e Agroindústria. Em 1997 foi implantado o Curso Técnico em Agroindústria. A partir do ano de 1998, em consonância com a Lei nº 9334/96, como preconizado no Decreto nº 2208/97 e na Portaria nº 646/97, a Escola Agrotécnica Federal de Salinas separou as matrículas do Ensino Médio da

Educação Profissional de Nível Técnico. (PORTAL IFNMG – *CAMPUS SALINAS*, 2013).

Em 1998, foi implantado o Curso Técnico Agrícola com habilitações em Zootecnia e Agricultura. Em 03 de dezembro de 1999, a Portaria nº 89 da SEMTEC reconheceu o Curso Técnico Agrícola com as habilitações em Zootecnia, Agropecuária e Agricultura e a Portaria nº 94 o Curso Técnico em Agroindústria. No ano de 2001 foi implantado o Curso Técnico em Informática e, em 2003, atendendo a Resolução nº 473, de 26 de novembro de 2002, do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia - CONFEA, foram retificados os títulos profissionais do Curso Técnico Agrícola com habilitação em Zootecnia para Técnico em Agropecuária e de Técnico em Agroindústria para Técnico Agroindustrial. (PORTAL IFNMG – *CAMPUS SALINAS*, 2013).

Segundo o PDI do IFNMG (2009), o *Campus Salinas* atua numa área de abrangência de 17.883,30 Km<sup>2</sup>, englobando uma população 208.739 de habitantes (IBGE, 2007), sendo composta por 17 municípios: Santo Antônio do Retiro, Montezuma, Vargem Grande do Rio Pardo, São João do Paraíso, Ninheira, Águas Vermelhas, Divisa Alegre, Berizal, Curral de Dentro, Santa Cruz de Salinas, Indaiabira, Taiobeiras, Salinas, Rubelita, Rio Pardo de Minas, Novorizonte e Fruta de Leite. Vê-se, portanto, a importância do IFNMG – *Campus Salinas* para a mesorregião do alto Rio Pardo.

#### **2.4.1 A Cidade de Salinas - MG**

De acordo o PDI - IFNMG (2009) Salinas está localizada a 650 km de Belo Horizonte, na divisa do Norte de Minas com o Vale do Jequitinhonha. O nome do município teve origem na descoberta das ricas jazidas de sal nas margens do rio, hoje o rio Salinas onde se formou o povoado. No subsolo são encontrados minério de ferro, cristal de rocha e pedras preciosas. É reconhecida pela qualidade do requeijão e da carne de sol, pelas tradições, pelo folclore e pela produção agropecuária. Duas atrações turísticas são marcantes na cidade: as Festas Juninas e o Festival Mundial da Cachaça. Ao longo das últimas décadas, vem se tornando no maior produtor nacional de cachaça artesanal.



Atualmente, a produção anual gira em torno de cinco milhões de litros sendo comercializada em todo o país e no exterior sob mais de 50 marcas, algumas de renome nacional e internacional.

A cidade de Salinas é reconhecida mundialmente como a "capital mundial da cachaça". A bebida é responsável por grande parte da economia da cidade, sendo a segunda atividade econômica do município. No ano de 2006, conforme aponta o PDI - IFNMG (2009) foi responsável por 46,4% da arrecadação de ICMS sobre a produção da bebida em todo o território mineiro, demonstrando a força da atividade econômica. Definitivamente, a cadeia produtiva no município encontra-se consolidada.

Em novembro de 2007, foi idealizado pela prefeitura, com a parceria da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, um projeto de um museu para amparar a história da cachaça salinense e enviado ao governo de Minas Gerais para financiamento. No ano de 2012 foi inaugurado e hoje é um ponto turístico importante na cidade, com estrutura tecnológica próxima dos grandes e renomados museus europeus. Também em 2012, as cachaças de Salinas receberam um selo que garante a procedência dessas bebidas autorizado pelo Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI), ligado ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. A área, no Norte de Minas Gerais, concentra fazendas produtoras de marcas como Havana, Anísio Santiago, Canarina, Seleta, Boazinha e Nova Aliança.

Outra importante atividade econômica é o comércio que participa com 50%, em média, na economia do município. Atualmente, Salinas figura entre as dez maiores economias do Norte de Minas, levando-se em consideração a sua contribuição na arrecadação de ICMS em toda a mesorregião norte-mineira. (PDI - IFNMG, 2009)

### **3 FATORES QUE MOTIVARAM OS ALUNOS A OPTAREM PELO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFNMG – CAMPUS SALINAS**

A possibilidade de constituir uma formação integrada depende de muitos fatores, dentre eles, a análise do histórico da Educação Profissional no Brasil; a compreensão político-ideológica do EMI, através de suas concepções, princípios e finalidades; além, principalmente, do entendimento dos atores sociais envolvidos localmente nesta modalidade de ensino, que, de certa maneira, também estão articulados globalmente numa conjuntura mais ampla. Isso significa dizer que pode se tornar um trabalho muito difícil entender o EMI apenas sob um dos lados do prisma, uma vez que o seu real entendimento perpassa por inúmeros ângulos. Desta maneira, é indispensável compreender como tal projeto é percebido e valorado pelos sujeitos sociais diretamente envolvidos. E é assim que este trabalho pretendeu conceber o EMI.

Para isso, a apresentação dos resultados desta pesquisa dar-se-á considerando as duas etapas de coleta de dados realizadas com os estudantes: o grupo focal e o questionário estruturado. O grupo focal foi preponderante no sentido de colher informações dos próprios estudantes para serem utilizadas nas questões do questionário. Nessa pesquisa, optou-se por desenvolvê-lo como a primeira etapa dos procedimentos metodológicos com o objetivo de alargar as questões que foram fundamentais neste trabalho presentes no questionário aplicado a toda a população do EMI na instituição.

Faz-se necessário, então, entender como se procedeu a realização de cada uma dessas etapas. Primeiramente, far-se-á aqui, a discussão dos resultados colhidos no Grupo Focal para, posteriormente, interpretar os resultados do questionário respondido pela população do EMI no *Campus Salinas*.

### **3.1 Análise do Grupo Focal**

O grupo focal foi idealizado a partir de quatro partes: perfil dos estudantes do EMI; motivos de escolha pelo EMI; experiências dos estudantes com o EMI e perspectivas após a conclusão do curso. Assim, procurar-se-á aqui relatar pormenorizadamente cada uma destas categorias.

#### **3.1.1 Quanto ao perfil dos estudantes do EMI – *Campus Salinas***

Em uma primeira análise, procurou-se traçar o perfil dos estudantes que optaram pelo EMI no IFNMG – *Campus Salinas* no ano de 2013, considerando alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries. Portanto, as primeiras questões do grupo focal (primeira parte), procuraram responder a esta questão. Quanto ao nome dos estudantes envolvidos, por questões éticas, foram chamados com a primeira letra do seu nome. Assim, temos: R, 17 anos, sexo masculino, cursa o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio - 3º ano; P, 17 anos, sexo feminino, cursa o curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio - 3º ano; L, 16 anos, sexo masculino, cursa o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio 2º ano; C, 15 anos, sexo masculino, cursa o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio - 1º ano; G, 17 anos, sexo masculino, cursa o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio - 2º ano; I, 18 anos, sexo feminino, cursa o curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio - 3º ano; C, 15 anos, sexo feminino, cursa o Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio - 2º ano e I, 15 anos, sexo feminino, cursa o Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio - 1º ano. Nota-se que a maioria dos estudantes não apresenta defasagem de escolaridade idade/série. Apenas G e I estão acima da idade regular para a 2ª e 3ª séries, respectivamente, o que sugere que ambos são repetentes em algum momento de sua trajetória escolar.

Quanto aos trajetos anteriores de escolarização destes estudantes, nota-se que 100 por cento estudaram, desde a mais tenra idade, em escola

pública (municipal, estadual e agora, federal). Isso pode ser um indício do nível socioeconômico familiar destes sujeitos, o que nega a afirmativa feita pelo ex ministro da Educação no Governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Souza (1996),

[...] Por tratar-se de ensino gratuito de nível secundário, o processo seletivo é extremamente competitivo, conseguindo ingresso em geral os alunos que cursaram as melhores escolas de ensino fundamental – muitas delas privadas. Assim, os alunos, em sua maioria, pertence ao segmento da classe média. (SOUZA, 1996).

Como o grupo é pequeno quando se leva em consideração o tamanho da população do EMI no *campus* Salinas, somente a análise do questionário respondido por todos os alunos será capaz de responder efetivamente esta conjectura. Entretanto, não se pode desconsiderar tais números, mesmo que seja necessário um aprofundamento maior na questão.

Todos os alunos pesquisados são de cidades vizinhas à Salinas, o que pode indicar a importância do Instituto para Salinas e região e corrobora a ideia embutida no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFNMG:

Produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico, para formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para o progresso sócio econômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e do setor produtivo.

### **3.1.2 Quanto aos motivos de entrada dos alunos nos cursos integrados do IFNMG – *Campus* Salinas.**

#### **3.1.2.1 Opção pelo curso: a escolha pela modalidade integrada**

Para Bock (1997) escolher é, ao mesmo tempo, decidir e abdicar. Uma escolha implica em deixar para trás as opções que ficaram de fora. Levenfus (1997) considera que a escolha configura-se também como uma despedida, um luto; decidir é, na verdade, um ato de coragem.

Assim, pretendeu-se aqui, mostrar os motivos que levaram os estudantes a optar pelo EMI no *Campus Salinas*. Pode-se dividir as respostas dos estudantes em dois grandes grupos: aqueles que escolheram o EMI principalmente pelo Ensino Técnico e aqueles que optaram por esta modalidade de ensino principalmente pelo Ensino Médio. Essa divisão é apenas metodológica, não pretendendo aqui, reforçar o caráter dual desta modalidade de ensino presente desde os primórdios de sua história. Ao contrário, é importante destacar, segundo Kuenzer (2009, p. 47) que a diversificação de modalidades não significa apenas reconhecer que existem preferências dos alunos em face das diferenças individuais que levam alguns a gostar de artes, outros de comunicação, de humanidades, ciências exatas ou tecnologias, mas reconhecer que muitas vezes as “preferências” expressam limitações de conhecimento, ou mesmo antecipada consciência de impossibilidade, em decorrência de experiências anteriores determinadas pelas condições materiais de existência. Neste sentido, escolher o EMI pelo ensino médio ou técnico, não significa necessariamente uma escolha de vida ou para a vida toda. E é por isso que Kuenzer completa que é a escola que lhe propiciará oportunidades de estabelecer relações com os distintos campos de conhecimento, de modo a exercer o seu direito a escolhas e, ao mesmo tempo, superar suas dificuldades em face de suas experiências anteriores.

Dos oito estudantes entrevistados, três disseram que optaram pelo EMI, por esta modalidade de ensino oferecer também a habilitação técnica. Ao expressarem sua motivação em buscar o EMI, destacam “a formação profissional” proporcionada pelo curso. Faz-se imperioso destacar a importância que eles atribuem à formação profissional oferecida pelo Instituto juntamente com o Ensino Médio. Esses dados contrariam a ideia defendida nos anos 90 de que as escolas técnicas federais eram caras e não estavam cumprindo com a sua missão de formar os filhos dos pobres. Ilustra bem uma fala de Nassim Gabriel Mehedff, na ocasião Secretário de Formação e Desenvolvimento Profissional, do Ministério do Trabalho, em entrevista ao *Jornal do Brasil*, edição de 18 de abril de 1999, que assim se refere às Escolas Técnicas e ao ensino profissionalizante: “As Escolas Técnicas acabaram virando centros de excelência para preparar bons candidatos aos vestibulares. Na prática, porém, deu-se a exclusão”.

As respostas destes três dos estudantes também vão em desacordo às ideias defendidas por Castro (1997, p. 141):

Infelizmente, desde minhas pesquisas no início dos anos 70, verifica-se que pelo menos dois terços dos graduados das escolas técnicas vão para o Ensino Superior. São escolas caríssimas, próximo de 5.000 reais por aluno, oferecendo um esplêndido ensino de 2º Grau. Todos entenderam isso e competem para entrar, sobretudo, porque é de graça. Ficam as indústrias sem os técnicos de que precisam para ser competitivas e ficam a ver navios os alunos mais modestos, interessados nas ocupações técnicas oferecidas. É o pior dos mundos. (CASTRO, 1997, p.141)

Nesse mesmo sentido, o ex ministro da educação Paulo Renato Souza, ainda completa que as 70 escolas técnicas federais, com 100 mil alunos, na época, era um número irrisório. Além disso, segundo ele, custavam US\$ 500 milhões por ano.

É um custo elevado, representando U\$ 5 mil por aluno. O pior é que não estamos formando técnicos e, sim, preparando alunos nas escolas técnicas que vão para as faculdades, porque a escola técnica dá um ensino de qualidade e é grátis. (SOUZA, 1996).

Cabe aqui, a fala de três estudantes entrevistados que ampliam o debate e redimensionam a importância do curso técnico integrado ao Ensino Médio:

*Em primeiro lugar escolhi esta escola pelo curso técnico que vai abrir várias portas no futuro e o ensino médio aqui é bem mais avançado do que na outra escola que eu tive e pude perceber. (P, 3ª série, 17 anos).*

*Também foi o curso técnico, porque além de você estar fazendo o ensino médio você está com a possibilidade de fazer o curso técnico também e o conhecimento também que é mais amplo. (L, 16 anos, 2ª série).*

*A primeira coisa foi a qualidade do ensino que eu recebi por meio de informações de outras pessoas que já estudaram aqui e até olhando a assistência que o governo federal dá para avaliação das escolas e depois o curso técnico porque é muito bom; já pode terminar o ensino médio com a oportunidade profissional na mão. (C, 15 anos, 1ª série).*

As falas acima mostram dissonância com a ideia propagada nos anos 90 de que as escolas técnicas federais não estariam cumprindo seu objetivo

primeiro de formar técnicos especializados. Nesse sentido, explicita o PDI – IFNMG:

Assim consolidado, o IFNMG prima em formar e qualificar cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, tendo em vista uma educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; oportunizando ao jovem uma possibilidade de formação já nessa etapa do ensino.

Em sentido contrário, observou-se que cinco dos oito alunos destacam que a escolha pelo EMI no campus Salinas deu-se principalmente pelo Ensino Médio.

*Bem, eu escolhi o curso por causa mais do ensino médio, porque o ensino médio aqui é muito valorizado e ainda ajuda no vestibular. (G, 17 anos, 2ª série).*

*Eu escolhi mais também pelo ensino médio por que eu não tenho interesse no curso técnico que eu faço. Eu tenho interesse agora, mas não para o futuro. Mas por ser uma escola renomada e ser uma escola federal, isso já ajuda bastante para uma pessoa que quer ter um futuro melhor. O ensino médio daqui, pelo menos pela opinião das pessoas, é um dos melhores. (I, 18 anos, 3ª série).*

Entretanto, três desses cinco alunos apontam que, mesmo tendo feito a opção principalmente pelo Ensino Médio ofertado, também destacam a importância do curso técnico e acreditam que ele configura-se como um diferencial importante para a escolha, pois se mostra como ferramenta na abertura de possibilidades em se trabalhar na área num futuro próximo.

*Escolhi pelo ensino médio por conta da qualidade, porque, diferente da minha antiga escola, o ensino aqui é bem mais aprofundado e o curso técnico, de uma certa forma, vai beneficiar no meu futuro. (C, 15 anos, 2ª série).*

*Além de estar podendo fazer paralelamente um curso técnico que pode me ajudar profissionalmente num futuro próximo, o que mais me chamou atenção foi realmente a qualidade do ensino médio do Instituto. (R, 3ª série, 17 anos).*

*Eu escolhi também por causa do ensino médio por informações de outras pessoas e também pelo curso técnico que eu estou fazendo, pois eu quero ingressar na área. (I, 15 anos, 1ª série).*

Surpreende que em todas as respostas dadas pelos estudantes existem palavras que qualificam o ensino do IFNMG – *Campus Salinas*, tais como: qualidade do ensino, ensino mais avançado, um dos melhores da região, uma escola federal, beneficiamento num futuro próximo, escola renomada, ensino mais aprofundado, ensino muito bom e valorizado.

Ao serem questionados se o curso técnico pode colaborar para a entrada em um curso superior, obteve-se as seguintes respostas:

*Fundamentalmente sim. (R, 15 anos, 1ª série).*

*O meu curso técnico também, muito. (I, 15 anos, 1ª série).*

*Na minha parte sim. Porque eu também já tive uma base de muita coisa que eu quero, no caso, arquitetura. Essa base que tive no curso de Agropecuária vai me ajudar bastante para a faculdade. (L, 17 anos, 2ª série).*

*Se eu optar pela carreira de Químico, vai me ajudar a ingressar na faculdade porque dentro do curso de agroindústria a gente vê muita coisa de química, de biologia. Se eu fizer Engenharia Espacial também vai me ajudar da mesma forma no Vestibular. Porque o conhecimento que a gente tem na agroindústria nos permite ficar mais ligados nas coisas, saber mais coisas do que a gente não aprenderia só no médio. Então vai me ajudar da mesma forma. (P, 17 anos, 3ª série).*

A pesquisadora ainda perguntou se a instituição oferecesse só o Ensino Técnico independente do Ensino Médio, se mesmo assim, eles cursariam. Os estudantes responderam unanimemente que não cursariam se lhes fosse oferecido apenas o curso técnico. *“Eu não cursaria porque depois do ensino médio eu nunca pretenderei trabalhar na área técnica. Eu daqui quero ir direto para a faculdade”.* (L, 17 anos, 2ª série).

E quando questionados se o contrário também valeria: se a instituição oferecesse apenas o Ensino Médio independente do curso técnico, qual deles cursaria, sete alunos responderam que cursariam e um disse que ficaria em



dúvida: “eu ficaria em dúvida. A grande sacada da Instituição é te oferecer o técnico. E oferecer os dois ao mesmo tempo, é um diferencial, porque as outras escolas não oferecem”. (R, 17 anos, 3ª série). E continuou:

*Eu acho que é o que chama, por isso que a escola é tão admirada, os alunos se interessam em vir estudar aqui, porque eu, por exemplo, nunca pensei em fazer o curso técnico. Agora, se a Instituição te oferece, aí você se sente mais interessado em vir. Então, eu acho que é uma forma, um marketing, para buscar discentes para a instituição. Fazer essa mescla de oferecer o curso técnico enquanto você ainda está no médio, porque isso aí adianta a vida do aluno. Aqui a gente sai com dois, direto para ir para a faculdade. (R, 17 anos, 3ª série).*

Os estudantes acreditam que fazer o curso técnico de forma integrada ao Ensino Médio é um diferencial em sua formação. Isso não significa, necessariamente, que este aluno vai seguir a sua profissão técnica; provavelmente, ele irá fazer uma faculdade, talvez na área do curso técnico que cursou ou em outra área. A questão é que o Ensino Médio Integrado no *Campus Salinas* pode estar realmente cumprindo o seu papel. Para Kuenzer (2009, p. 38) o Ensino Médio deverá responder ao desafio de atender a estas duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade dos estudos, com competência e compromisso. Concebe-se, assim, um Ensino Médio que permita avançar na direção da construção possível da escola unitária universalizada, considerando as condições concretas historicamente dadas. (KUENZER, 2009, p. 38).

Desta forma, ainda segundo a autora, toda e qualquer educação sempre será educação para o trabalho. Nesse sentido, pode-se afirmar categoricamente que em termos de Ensino Médio e em todos os outros níveis de ensino, é o desenvolvimento da capacidade de usar conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta ao homem cotidianamente. Hoje, para além da concepção simplista de trabalhador, o Ensino Médio deve possibilitar ao estudante a capacidade necessária de participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. E isso pode se dar tanto no ambiente do trabalho ou da universidade.

Os estudantes apontaram que o fato do IFNMG – *Campus Salinas* ser uma instituição federal de ensino foi um diferencial na escolha pelo curso. “O nosso maior orgulho é estudar aqui. Só de ter no Histórico nosso ter estudado numa escola Federal”. (C, 15 anos, 1ª série). Essas pontuações negam a ideia por Castro defendida (1997) que “no Brasil as escolas técnicas são uma solução instável e que, em alguns casos, acaba se tornando algo que não chega a ser satisfatório”.

Os discentes também foram questionados se desejam trabalhar na área do curso técnico, mesmo que tenham como objetivo entrar na faculdade. As respostas surpreenderam:

*Eu não pensava em seguir uma carreira em Agropecuária, mas, depois do curso, estou influenciado em seguir uma carreira. (G, 17 anos, 2ª série).*

*Eu não penso em trabalhar com técnico em Informática, mas em usar este conhecimento como um ponto a mais” (R, 17 anos, 3ª série).*

*Eu pensei em fazer o curso superior e trabalhar como técnico e usar o meu técnico como conhecimento para trabalhar. (I, 18 anos, 3ª série).*

*Nós do 3º ano temos interesse de apenas sair aqui da escola e ingressar direto na faculdade. E se não conseguir, é fazer cursinho. Mas a família acaba pressionando a gente para ir logo para a faculdade. Eu acho que tem gente que vai acabar mesmo trabalhando na área do técnico, porque o período que vai levar para sair daqui, até conseguir entrar na faculdade, vai demorar mais um pouquinho. Eu acho que o curso técnico vai auxiliar a nós do 3º ano, realmente. (P, 17 anos, 3ª série).*

Os estudantes ainda pontuaram que muitos dos seus colegas provavelmente irão trabalhar como técnicos, principalmente os do curso de Agropecuária. Talvez a maioria desses alunos. “Eu cito a agropecuária por conta dos pais, muitos vem prá cá porque os pais são fazendeiros. Outros já trabalham na área”. (R, 17 anos, 3ª série). Em relação à Agroindústria, apontaram que a minoria irá trabalhar na área técnica. E, quanto à Informática, segundo um aluno: “eu acho que ninguém vai seguir a área de informática, mas todo mundo vai usar o curso para ter um ponto a mais por causa do concorrente”. (C, 15 anos, 1ª série). E outro estudante pontua: “eu mesmo acho que quando eu estiver na

*faculdade eu vou procurar um emprego para mim na área de informática para me ajudar, né? (R, 17 anos, 3ª série).*

A informática invadiu definitivamente o nosso cotidiano e mudou nossa vida em muitos aspectos. E isso de tal modo que hoje nenhuma experiência de escolaridade básica pode deixar de incluir o acesso à informática, porque viver na sociedade contemporânea, em suas mais diferentes dimensões, inclusive no mundo do trabalho, é cada vez menos possível sem uma inserção na cultura informatizada. Essa afirmativa vai de encontro com o que pode ser observado na fala dos estudantes que cursam o técnico em Informática:

*Acho que a gente está vivendo uma época que o conhecimento nunca foi tão insuficiente, nunca é suficiente sabe, eu nunca imaginei fazer um curso técnico, principalmente em informática. A primeira vez que eu mexi em um mouse na vida eu tinha 10 anos. Então foi bem tardio o meu contato com a tecnologia e surge uma oportunidade, você agarra e vai. Acho que a gente não pensa no futuro, eu pelo menos não pensei quando eu escolhi a informática, eu não pensava o que eu ia ganhar com esse curso. Acho que surgiu muito rápido, as oportunidades surgiram muito rápido. (C, 15 anos, 1ª série).*

Todo esse espectro de possibilidades na área de Informática foi percebido pelos estudantes do curso que sabem que isso pode configurar-se como um diferencial no mundo do trabalho e da educação superior.

### **3.1.2.2 Influências externas**

A escolha da profissão é, sem dúvida, uma das decisões mais difíceis e importantes na vida de uma pessoa, pois ela determina, de certa maneira, a trajetória do indivíduo, seu modo de vida, a constituição da sua atuação enquanto cidadão. Gage (2009, *apud* NEPOMUCENO, 2010), ressalta que um erro de escolha equivale a um erro de vida. Neste sentido, destaca-se aqui, as influências que este indivíduo sofre ao longo deste processo de escolha, que geralmente dá-se na juventude, em especial, inicia-se pela escolha de qual Ensino Médio cursar.

Como lembraram Sales e cols (2003), com a globalização e as múltiplas mudanças no mundo do trabalho, mais complexa ficou a tarefa de

definir a escolha profissional. O quadro complica-se com o fato de as complexas e, por vezes contraditórias competências exigidas, serem muito variadas e progressivamente maiores face aos vários contextos de trabalho, o que influi nas expectativas de quem está fazendo opções.

Para Ferreti (1992, p. 16) a escolha que o indivíduo faz não ocorre em liberdade plena, mas sim na inexistência dessa total liberdade. São muitos os fatores que podem interferir nessa escolha, tais como, idade, sexo, disponibilidade de informação, condições econômicas, normas e costumes de um determinado contexto social onde o indivíduo se situa.

Skinner (1977), Pires e Araújo (1976), entre outros, defendem que as escolhas não são dadas como opção, pois são dependentes de alguns eventos diversos que exercem influência sobre o comportamento e suas ações e Bohoslavsky (1980) fala em especial que as escolhas profissionais estão multi e sobredeterminadas pela família.

Decidiu-se, então, verificar a percepção dos estudantes quanto ao papel da família e dos pares no momento de escolha pelo Ensino Médio Integrado, buscando identificar e qualificar a participação de outras pessoas significativas para o jovem no momento desta escolha.

Quando a pesquisadora pediu que os estudantes dissessem se houve influências externas que os motivaram a optar pelo curso na instituição, obteve as seguintes respostas:

*Eu não diria bem influenciado, mas eu fui bem motivado porque eu nunca tive vontade de sair da minha cidade; então foi uma experiência nova para mim. Então, quando você pensa em sair do conforto de sua casa para ir para uma cidade, principalmente por conta de ensino médio, que isso normalmente é o que a gente faz no ensino superior, já é uma novidade. Mas como meu irmão estudou aqui, formou em 2011, aí ele foi um dos que me motivaram a vir estudar aqui. Então não fui influenciado, porque eu vim realmente por livre e espontânea vontade, mas graças à motivação dele, acabei me interessando pelo curso. (R, 17 anos, 3ª série).*

*Eu fui motivada pelo meu irmão que estudou aqui, e ele sempre falava que para a gente ser alguma coisa lá no futuro próximo, a gente tem que sair pra procurar. Se eu ficasse na minha antiga cidade, só dentro de casa, eu não ia conhecer, eu não ia ter o amplo conhecimento que eu tenho hoje. Aí ele me motivou, falou que aqui o ensino é muito bom e realmente é. Ele foi uma das maiores influências, motivo para eu vir para cá. (P, 17 anos, 3ª série)*

Em ambas as falas percebe-se a influência dos irmãos dos estudantes que já estudaram na instituição na escolha pelo EMI.

*Como todo mundo já disse, não foi bem influência, foi mais motivação mesmo da família, dos primos que já estudaram aqui. E também meu próprio interesse de vir para cá, porque desde que eu me ingressei na segunda fase do ensino fundamental, que eu já ouvia falar dessa instituição, e aí, desde o 6º ano que eu já queria vir para cá”. (C, 15 anos, 1ª série).*

*O que me motivou a vir para cá foram os primos. Meus primos já passaram por aqui pela escola, além do meu tio que trabalha aqui e, sei lá, eu tinha vontade de vir para cá. Esforço meu e da minha família. (I, 15 anos, 1ª série)*

Silva (1996) corrobora que a escolha profissional do jovem reativa as escolhas dos pais, acarretando, assim, antigos conflitos que muitas vezes não foram superados. Além disso, esse momento também pode ser encarado pelos pais como uma possibilidade de reparação das próprias escolhas. Isso acaba por sugerir que o jovem seja o depositário de fantasias inconscientes da família e, dessa maneira, cabe-lhe realizar aquilo que a família não realizou ou mesmo dar continuidade a tarefas já desenvolvidas por eles. Desta maneira, ainda segundo Silva (1996) a família é a célula que faz intermediação entre o social e o indivíduo e também é responsável pelos valores morais e pela cultura. O jovem é, em parte, o resultado da relação da família com a sociedade.

Em contrapartida, a fala de uma estudante mostra que a motivação não veio da família, o que pode demonstrar algum tipo de conflito em seu seio familiar no que tange às escolhas realizadas.

*Eu tive motivação somente de mim mesma, porque eu sou a primeira da minha família a vir pra cá, e minha família nunca apoiou. Foi mais porque eu quis, pois, na verdade, se dependesse da minha família, eu ficava lá mesmo. (I, 18 anos, 3ª série).*

Percebe-se, desta maneira, que o adolescente sente vontade de ter apoio na sua “luta por uma identidade vocacional” mas a capacidade que a família tem para dar apoio está relacionada com o seu grau de expectativa, com os seus conflitos e com a sua capacidade de manejá-los.

Outro importante fator motivador na escolha dos estudantes aparece na fala de alguns deles acerca da confiabilidade depositada na instituição. Nesse sentido, é destacada como finalidade expressa no PDI do IFNMG: “constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências em geral e de ciências aplicadas, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica”. (PDI IFNMG, 2009). Percebe-se, na fala dos sujeitos, que esta finalidade está sendo atingida.

*Como aqui a instituição é muito conhecida, aumenta a motivação de vir para cá. Então todos os ex-alunos que já estudaram aqui falam para gente só coisa boa da escola; aí dá mais motivação para vir. (G, 17 anos, 2ª série).*

*Eu vim para cá também por motivação dos primos que já estudaram aqui e também por causa do nome da escola. Falaram que é uma escola muito boa, né? (C, 15 anos, 2ª série).*

### **3.1.3 Experiências dos estudantes com o Ensino Médio Integrado**

Buscou-se nesta categoria do Grupo Focal entender as percepções dos estudantes sobre o EMI a partir das experiências vivenciadas pelos mesmos, como: atendimento de expectativas depositadas no curso e/ou instituição; dificuldades encontradas no curso e/ou instituição; pontos positivos e negativos do curso e/ou da instituição; diferenças entre professores da área técnica e da formação geral e experiências com o internato e/ou semi-internato. Esta categoria possibilitou compreender tanto o significado explícito das falas dos sujeitos quanto o seu conteúdo latente. Para melhor compreensão desta grande categoria, procurar-se-á aqui, descrever a percepção dos estudantes em cada subcategoria acima elencada.

#### **3.1.3.1 Atendimento de expectativas anteriores à entrada no EMI**

Quando questionados pela pesquisadora se as suas expectativas anteriores a sua entrada foram atendidas com o tempo, de um modo geral, os

alunos enfatizam o quanto foram surpreendidos positivamente ao iniciarem sua vida escolar no IFNMG – *Campus Salinas*.

*Eu me surpreendi bastante, porque eu faço curso técnico em informática. Pensei que teria apenas um curso básico em informática. Mas quando a gente ingressou aqui no curso a gente descobriu que aqui é bem mais profundo; vem mostrar o início da coisa; é você criar o programa a ser usado, é você criar um sistema a ser disponibilizado a uma pessoa. Então, realmente o curso me surpreendeu principalmente para melhor. Realmente eu não encontrei o que eu procurava, mas encontrei um curso bem melhor do que eu esperava. E eu optei por este curso por ser uma área que eu acredito que é mais ampla em questão profissional, onde eu posso estar usando em qualquer ramo que eu entrar (R, 17 anos, 3ª série).*

*No meu caso também eu não esperava, sempre ouvia falando que aqui na escola era muito bom; só que eu não esperava que era tão bom assim. Sempre ouvia falar dos cursos técnicos que eram bons. Só que eu não esperava que era tão bom fazer as aulas práticas que a gente faz. Eu também fui muito surpreendida, muito surpreendida mesmo com o ensino daqui, com as atitudes dos professores, com tudo. (I, 18 anos, 3ª série).*

Importante ressaltar a fala de um estudante que ressalta o índice de aprovação em vestibulares dos alunos no IFNMG – *Campus Salinas*:

*Como eles já disseram, eu também fiquei muito surpreso, os comentários que a gente ouviu a respeito do ensino foram muito positivos, porque o índice de aprovação em faculdades das pessoas que saem daqui é realmente bom. (G, 17 anos, 2ª série).*

Esta afirmativa dá margem ao questionamento que sempre está presente quando se discute quanto às finalidades do EMI. Neste sentido, Oliveira (2009) diz que, ao voltar-se a atenção para o Ensino Médio, especificamente quando se pensa sobre a sua função social, ainda coloca-se em discussão a possibilidade de conjugar-se, nesse nível de ensino, a preparação para o trabalho e a formação para a continuidade dos estudos. Nesta mesma perspectiva, salienta Ciavatta (2005, p. 85)

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe

a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 85)

Ou seja, pensar em EMI é refletir sobre o caráter globalizante que envolve a existência humana. Não cabe mais aqui o discurso conservador de que as escolas técnicas federais estariam formando agora a classe mais abastada para o Ensino Superior e retirando dos desvalidos da sorte a formação profissional que a eles seria inerente. Ainda para Oliveira (2009) superar esse caráter dualista e excludente do Ensino Médio, tendo como referência a construção da escola unitária, é estar atento ao fato de que esse projeto só poderá ser efetivado fora dos limites da sociabilidade capitalista. Como ressalta Kuenzer (2009), para certos sujeitos o Ensino Médio é uma mediação para o mundo do trabalho. Por outro lado, há a expectativa nesses sujeitos de continuidade dos estudos em nível superior. Especialmente o EMI deverá responder ao desafio de atender a estas duas demandas: o acesso ao trabalho e à continuidade dos estudos.

Os estudantes enfatizaram, ainda, em maior ou menor grau, a relação do EMI com o mercado de trabalho. É a perspectiva de formação para o mercado de trabalho competitivo que leva os sujeitos a escolherem o curso que frequentam.

*Eu me surpreendi muito com o curso, sei lá, eu esperava o básico, mas com o tempo foi passando, foi aprofundando ainda mais o ensino e as aulas práticas são uma forma muito boa de ensino que ajuda na qualificação. Eu fiquei muito surpresa e não esperava que fosse assim. Eu também me surpreendi porque os professores aprofundam bastante na matéria e com as aulas práticas, além de você estar ali fazendo, você aprende que, no futuro, quando você sair formada daqui, você já pode arrumar um emprego numa indústria. (I, 18 anos, 3ª série).*

Guimarães (2008) salienta que os sujeitos aderem, sem questionamentos, ao discurso hegemônico que submete os objetivos pedagógicos aos desígnios do mercado. Nesse processo, afirma-se o caráter competitivo da lógica capitalista, reforçado em tempos de desemprego estrutural. A seleção do mercado é naturalizada e a exclusão se dá, conseqüentemente, por



deméritos individuais. Assim, cabe aos indivíduos optarem por itinerários formativos que lhes possibilitem maior capacidade produtiva.

A atuação dos professores também foi característica marcante na fala da maioria dos sujeitos pesquisados.

*Mas quando a gente chegou aqui, a gente pode notar que a estrutura é bem melhor do que falaram, a qualidade do ensino chega a ser bem melhor do que falaram, os professores são mais capacitados do que a gente esperava. Então essa oportunidade que a gente tem aqui é muito mais do que a gente ficou sabendo antes. (C, 15 anos, 1ª série).*

*Eu surpreendi com o curso e também com ensino médio, porque os professores, em sua maioria, são realmente interessados em passar para os alunos o conhecimento e em questão da estrutura da escola ainda tem coisa que dá para melhorar, mas em questão do ensino realmente não tenho o que reclamar. (I, 18 anos, 3ª série).*

*Bom, o curso me surpreendeu tanto na disciplina, quanto no empenho dos professores em formar não só os profissionais; eles empenham em formar profissionais capacitados para desenvolver qualquer tipo de trabalho na área que escolheram. (I, 15 anos, 1ª série).*

*Eu achei uma grande diferença entre os professores da minha antiga escola e os daqui. Na minha cidade a gente era preocupado com nota. Depois de um tempo que eu vim para cá eu pude perceber que os professores queriam ajudar a gente; se você aprendeu, a nota era o de menos. Aqui eu pude perceber que você tem que aprender; se você aprender, a nota não importa. (P, 17 anos, 3ª série).*

O que se evidencia nessas falas é que a ação docente foi preponderante na aprendizagem e na satisfação dos estudantes com o curso.

Quando questionados pela pesquisadora se houve expectativas que não foram atendidas, ouviu-se:

*As minhas foram ultrapassadas. Até hoje eu sou surpresa com a escola. De vez em quando acontecem umas coisas que me surpreendem ainda. É estranho falar sobre isso, mas as expectativas ruins que não foram atendidas. (I, 18 anos, 3ª série).*

Neste momento, os estudantes foram lembrados pela pesquisadora que poderiam ficar bem à vontade para falar o que pensavam.

*Ninguém está aqui representando a gestão; a gente está fazendo a pesquisa mesmo, tá? Não é a voz da gestão ou dos ouvintes da gestão que está aqui. É a servidora/pesquisadora que quer entender acerca desta temática. (Hellen).*

### **3.1.3.2 Pontos positivos e negativos do curso e/ou da instituição**

Ao serem questionados acerca dos pontos positivos e negativos do curso, um estudante fez o seguinte questionamento: “*De qual curso, o médio ou o técnico*”? (R, 17 anos, 3ª série). Esta visão evidenciada na fala deste jovem traduz a concepção dual de educação que ainda hoje prevalece no Ensino Médio. Para Campello (2008) no Brasil, essa diferenciação se concretizou pela oferta de escolas de formação profissional e escolas de formação acadêmica para o atendimento de populações com diferentes origens e destinação social. Durante muito tempo o atual ensino médio ficou restrito àqueles que prosseguiriam seus estudos no nível superior, enquanto a educação profissional era destinada aos órfãos e desvalidos, os ‘desfavorecidos da fortuna’. Essa perspectiva de Ensino Médio desenhou os currículos para esta modalidade de ensino que assim se expressa até os dias de hoje. Para Kuenzer (2009) retorna à cena a velha dualidade estrutural, mesmo porque, originada na estrutura de classes, não pode ser resolvida no âmbito do Projeto Político Pedagógico escolar.

Como pontos positivos foram citados: estrutura física e recursos materiais; atuação docente; ciência e tecnologia; o regime do internato; o impacto da instituição na região. Contudo, mesmo considerando esses pontos como positivos, os estudantes também apontaram limitações no curso e/ou instituição.

#### **3.1.3.2.1 Estrutura física e recursos materiais**

Nas ideias de Kuenzer (2009) para atender aos princípios adotados, a oferta do Ensino Médio deverá manter uma única estrutura que assegure a todo o alunado os mesmos direitos relativos à certificação e à qualidade. Nesse mesmo

sentido, explicita o Documento Base que regula a Educação Técnica de Nível Médio no Brasil:

O regime de colaboração mútua entre o MEC, outros Ministérios, Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica, Estados e Municípios deverá contribuir para que os sistemas e redes públicos de educação que atuam/atuarão no ensino médio integrado possam fazê-lo a partir de soluções adequadas para questões centrais como: financiamento; existência de quadro específico de professores efetivos para atuar nos diversos cursos; formação inicial e continuada de docentes, técnico-administrativos e equipes dirigentes; infra-estrutura física necessária a cada tipo de instituição, entre outros aspectos relevantes. (grifo nosso). (BRASIL, 2007, p. 28).

Algumas falas dos sujeitos são importantes no sentido de elucidar melhor essa questão:

*Eu faço agroindústria e sou apaixonada pelo curso; gosto do fundo do meu coração. Mas quando a gente ia fazer aula de controle de qualidade, quando a gente ia fazer alguma prática utilizando alguns reagentes, para saber a acidez de algum alimento, leite, etc; a gente chegava no laboratório e não tinha as vidrarias, não tinha os ácidos, não tinha os reagentes, então faltava um conjunto. Por isso, o professor, muitas vezes, era obrigado a terminar a matéria no 3º bimestre e era uma das matérias que eu era mais apaixonada. Até mesmo o laboratório lá embaixo falta muita coisa, faltam pipetas e essas coisinhas básicas que tinham que ter no laboratório; só que mesmo assim é bom. (R, 17 anos, 3ª série).*

*Às vezes a instituição tem até condições de fornecer isso, mas ela própria não está sabendo que está faltando. (C, 15 anos, 1ª série).*

Segundo o Documento Base que regula a educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio, não há razões para ações inefetivas da rede federal no que tange ao cumprimento das suas responsabilidades, incluindo, aqui, a infra-estrutura necessária ao funcionamento do curso.

Alguns estudantes ponderam em desacordo com as ideias acima expostas:

*A estrutura aqui da escola é muito boa, em termos de laboratório. Eu mesmo na minha antiga escola nunca fui de fazer alguma aula em laboratório de física, de química, de biologia, como fazemos aqui. No meu*

*curso técnico a gente tem o segundo ano inteiro praticamente só mexendo no laboratório. Isso foi uma experiência muito positiva para mim, que aqui na escola oferece prá gente. (P, 17 anos, 3ª série).*

*O principal ponto positivo que eu acho na instituição é realmente da estrutura da escola; a escola dá suporte para diversas atividades que os professores tem para desempenhar com os alunos. No meu curso técnico de agroindústria a gente tem diversos equipamentos ali que não são comuns em uma escola "normal". (G, 17 anos, 2ª série).*

*Um dos pontos positivos aqui da escola é o uso do data show; que antes era apenas quadro e giz. Aqui os professores fazem as provas todas impressas, tudo bonito, sem atraso. Lá na minha antiga escola, era um "trenzin" manual, que passava álcool, mimeógrafo e se não funcionasse tinha que mudar a data da prova, e aqui não tem nada disso". "Tem data show, nas escolas estaduais todas só tem quadro de giz, então tem aquela questão de ficar copiando matéria, as vezes o livro não dá pra todo mundo. A escola que eu estudava não era pobre, mas passava por esse tipo de dificuldade, principalmente de material. (R, 17 anos, 3ª série).*

Percebe-se aqui, que os estudantes apontam que a estrutura física e de equipamentos da instituição é muito boa quando comparada com as escolas públicas municipais e estaduais que eles estudaram. Através de uma consciência ainda ingênua, eles não foram capazes de perceber estas estruturas comparadas ao próprio sistema público federal.

A consciência ingênua revela uma certa simplicidade, tendente a um simplismo, na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista ou com simplicidade. Não se aprofunda na causalidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais. (FREIRE, 1987).

“Melhor será que a situação concreta de injustiça não se constitua num “percebido” claro para a consciência dos que a sofrem”. (FREIRE, 1970).

Kuenzer (2009) depreende que é preciso construir relações com o poder público e com a comunidade para assegurar as condições necessárias à viabilização do projeto de EMI, sem que falem recursos financeiros, qualificação docente, espaço físico e equipamentos. Essa tarefa para ela é extremamente complexa em decorrência da crise da economia e do Estado e das relações de poder que expressam a correlação de forças dominante, construída sobre

interesses que dificilmente são os públicos e em face do imaginário acerca do que deva ser a tarefa da escola.

### 3.1.3.2.2 Atuação docente

Outro ponto importante de análise do grupo focal foi a importância conferida aos professores pelos estudantes e a percepção desses discentes acerca da busca docente por qualificação e os impactos disso no ensino.

Para Kuenzer (2009, p. 136) procurar compreender o processo educativo escolar é buscar entender como os seres humanos foram e vão se constituindo como tal neste espaço. Aqui, tomamos como referencial a instituição escolar, entendida enquanto uma totalidade educativa, destacando entre seus atores sociais um conjunto de trabalhadores sintetizado pelo título de *professorado*.

Os estudantes apontam:

*Aqui a instituição incentiva o professor, o que o leva a dar aulas ainda melhores. O professor motivado, facilita a vida dele próprio e facilita a vida dos alunos. Eu acho que aqui o professor é muito valorizado, apesar de ter muita coisa ainda a melhorar. (L, 16 anos, 2ª série).*

*É muito importante a formação dos professores aqui dentro da Instituição. Aqui são muito mais capacitados que a outra escola que a gente estudava. A primeira vez que eu estou tendo aula com professor que tem mestrado, doutorado, tive até aula com professor PHD. Eu nunca pensei que isso seria possível na minha vida e aqui tão perto da gente, no Norte de Minas Gerais, né? (C, 15 anos, 1ª série).*

*Um dos pontos positivos que mais me chamam atenção é a capacitação dos professores, melhoria da interação de professor com aluno e melhoria das tecnologias, porque melhora o ambiente da sala de aula, que não fica uma aula tão cansativa, fica uma aula melhor, assim, mais dinâmica. (R, 17 anos, 3ª série).*

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 traz

melhorias efetivas no processo ensino-aprendizagem. Percebe-se, ainda, que muitos desses alunos tem uma trajetória escolar que os alijou de inúmeras possibilidades educativas, dadas as limitações educacionais próprias da região norte-mineira, principalmente no Vale do Jequitinhonha.

Contudo, uma estudante destaca:

*Realmente um ponto positivo da instituição é a capacidade que a maioria dos professores tem em passar o conhecimento para os alunos. Mas, como acontece em toda família, onde tem seu lado negro, acho que alguns professores estão preparados para ensinar, mas não estão preparados para lidar com os alunos em sala de aula. São professores que levam os problemas para a sala e isso acaba prejudicando o aluno. O professor chega estressado ou briga com os alunos, ou quer descontar raiva. Eu sei que é um problema que muitos não conseguem evitar, que é da natureza humana descontar no próximo a raiva, mas eu acho que os professores deviam estar mais preparados para lidar com isso. (I, 18 anos, 3ª série).*

Em consonância com esta afirmativa discente Kuenzer (2009, p. 139) infere que, embora o professor individualmente possa se perceber relativamente impotente frente ao ambiente do qual é parte ativa, ao se aliar a outros seres humanos – com os quais convive e compartilha formas de pensar e de agir, de aglutinar esperanças e utopias – é capaz de elevar à mais alta potência seu poder transformador.

#### 3.1.3.2.3 Ciência e Tecnologia

Em decorrência das vertiginosas mudanças no processo produtivo, agora fundamentado na base microeletrônica, o mundo do trabalho passa a exigir um novo trabalhador, que tenha mais conhecimento, saiba trabalhar em equipe, comunicar-se adequadamente, crie soluções originais, tenha posicionamento ético e tenha autonomia intelectual para resolver problemas usando o conhecimento científico.

A esse respeito, houve falas de estudantes que corroboram esta afirmativa:

*Uma coisa importante também é a questão da ciência e tecnologia. Tipo assim, aqui no Instituto é tudo muito tecnológico, tudo muito avançado, novo. No meu caso mesmo, a agropecuária, numa aula de topografia, trabalhamos com uma estação total. Antes era um aparelho mais antigo, não se media com precisão e com a estação total não, você consegue medir sem precisar estar anotando nada, a estação total mesmo grava todos os programas, não precisa você estar mexendo em nada. (R, 17 anos, 3ª série).*

*A tecnologia usada pelos professores como o data show, não precisa você estar copiando matéria, depois você pode imprimir os slides para estar estudando. (L, 16 anos, 2ª série).*

Chega-se à clara compreensão através dessas falas que os estudantes reconhecem a importância de mais domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos. Nesse sentido, Kuenzer (2009, p. 58) infere que o Projeto Político Pedagógico da instituição deverá viabilizar as necessárias mediações para que os jovens desenvolvam conhecimentos, habilidades cognitivas e comportamentais que lhes permitam trabalhar intelectualmente e pensar praticamente, através do domínio do método científico e da maneira a utilizar os conhecimentos científicos e estabelecer relações sociais de modo articulado para resolver problemas da prática social e produtiva.

Nesse mesmo sentido, Ramos (2007, p. 9) salienta que a essa concepção de trabalho associa-se uma nova concepção de ciência: conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. A ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

Isso implica garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia. A ampliação de suas finalidades – entre as quais se incluem a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos – que precisa ser uma utopia construída coletivamente. (RAMOS, 2007, p. 9).

Neste sentido, um Projeto Político Pedagógico para os Institutos Federais que garanta verdadeiramente o acesso dos estudantes à Ciência e Tecnologia deverá assegurar a todo o alunado os mesmos direitos, atendendo às diferentes necessidades, particularmente aquelas derivadas das diferenças de classe.

#### 3.1.3.2.4 Experiências com o internato

Esta subcategoria de análise do grupo focal surgiu a partir da fala de um estudante quando apontava os pontos positivos da instituição.

*Eu esqueci de citar um ponto positivo; não sei como eu fiz isso, mas é o internato e eu desfruto desse benefício, então é bom mencionar porque é uma das poucas instituições federais que ainda disponibilizam, né? (R, 17 anos, 3ª série).*

Desta maneira, analisou-se a importância do regime de internato como instrumento de inclusão e permanência escolar entre os alunos pesquisados, estendendo a temática aos demais.

É sabido que hoje, o sistema de internato adotado pelas instituições federais de ensino constitui - se em uma garantia de permanência de muitos jovens na escola. Infelizmente, os planos de expansão da rede federal não mais contemplam plenamente este benefício que, certamente, mostra-se como um diferencial para a permanência dos estudantes mais carentes no curso. Para Felipe (2011, p. 2) com a justificativa de que representa ônus elevado para seus órgãos mantenedores, o sistema de internato vem sendo substituído pelo externato e semi-internato. Porém, apesar das características específicas, os sistemas de internato, semi-internato e externato necessitam ser mantidos para assegurar uma educação de qualidade, na qual acesso e permanência sejam garantidos.

*O internato possibilita que alunos de outras cidades possam vir aqui para Salinas. Eu, por exemplo, que sou de Novo Horizonte, não teria condições de vir e voltar todos os dias para minha casa e continuar estudando no*



*Instituto. Então, o internato é realmente um ponto muito positivo do qual eu desfruto e que, ainda, possibilita esse intercâmbio de ensino, e possibilita também expandir o conhecimento da instituição para todas as cidades da região. (R, 17 anos, 3ª série).*

Felipe (2011, p. 2) faz uma distinção bastante clara dos regimes de internato, semi-internato e externato presentes na rede federal. Para ele, os alunos internos são aqueles que moram na Instituição, durante a semana letiva, voltando para casa apenas nos finais de semana, feriados ou férias. Os internos que não podem voltar para casa nos finais de semana devem cumprir a escala de trabalho proposta pelo setor de acompanhamento ao residente. As residências são destinadas a estudantes de nível socioeconômico médio e baixo, oriundos de diferentes municípios. Os alunos semi-externos são aqueles que permanecem na instituição nos dois turnos e que retornam à sua residência ao final do dia. Os externos são aqueles que estudam nos dois turnos, mas, retornam ao meio-dia e ao final do dia, para as suas residências, sem direito à refeição.

O processo ensino-aprendizagem efetiva-se melhor quando os indivíduos envolvidos neste processo relacionam-se harmoniosamente entre si. Até mesmo o conflito saudável é importante para o crescimento intelectual e moral do ser humano. Berger e Luckman (1998, p. 75) afirmam que os homens em conjunto produzem um ambiente humano, com a totalidade de suas formações sócio-culturais e psicológicas.

*O aluno interno vem prá cá com expectativa de encontrar muita dificuldade na escola. Então, tem todo aquele mito, aquela história que o interno vai sofrer na mão dos veteranos. Ou então, de como os professores vão pegar no pé. A gente chega aqui com a expectativa muito pessimista realmente, mas no decorrer do curso você vai percebendo que tudo depende do próprio aluno. Na escola estadual a gente costumava a ver professores preocupados demais com os alunos, no sentido de tirar aquela dependência deles. Aqui não. Então, eu acho que se teve alguma expectativa que não foi atingida, foram realmente as pessimistas. (R, 17 anos, 3ª série).*

Quando questionados pela pesquisadora se o internato ou o semi-internato foi um diferencial para que eles permanecessem na instituição, obteve a seguinte resposta em um uníssono: “*sim, totalmente*”.

### 3.1.3.2.5 O impacto do IFNMG – *Campus* Salinas na região do Alto do Rio Pardo e os Arranjos Produtivos Locais e Regionais

Esta subcategoria de análise também surgiu da fala de um aluno durante a realização do grupo focal. Assim relatou o estudante

*Outro ponto positivo que eu esqueci de citar é justamente esse laço que a instituição mantém com a região; porque se a gente tem um curso técnico em agropecuária, um curso técnico em agroindústria aqui, é porque são características regionais daqui; é porque a escola está preocupada também, antes de formar profissionais para o mundo globalizado, formar profissionais que vão agir nessa área, agir nessa região, pessoas que vão desenvolver o nosso Norte de Minas. Esse é um dos grandes pontos positivos que há aqui nessa instituição, que é o laço que ela mantém com a região. (C, 15 anos, 1ª série).*

Percebe-se nessa fala um elevado grau de maturidade deste discente ao ser capaz de reconhecer o impacto social causado por uma instituição deste porte na região nortemineira. Nesse sentido, o PDI do IFNMG assim se manifesta:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais assume o compromisso de intervir nessas regiões, identificando os problemas e criando soluções tecnológicas para o desenvolvimento sustentável, com inclusão social. (PDI, 2007).

Além disso, destaca como uma das suas finalidades orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal.

### 3.1.3.3 Dificuldades Encontradas no Curso

Também foi perguntado aos estudantes quais as principais dificuldades que eles encontraram e/ou encontram no Ensino Médio Integrado. Pretendeu-se

com esta indagação entender sobre as incertezas e as dificuldades vivenciadas por estes alunos e como isso pode ter relação com a sua trajetória escolar.

Pode-se citar como dificuldades apontadas: adaptação; saudade da família; isolamento do mundo; falta de serviços como internet em todo o *campus*; baixo sinal de celular; acervo da biblioteca insuficiente; cansaço por estudar o dia todo e precisar fazer tarefas à noite; reposição de aulas em sábados letivos em função de greves, o que impede os que residem em outras cidades de visitar a família; alto grau de complexidade das disciplinas da área técnica; aulas desmotivadoras; número reduzido de aulas de algumas matérias consideradas essenciais na formação; dentre outras.

*A principal dificuldade que eu tive aqui como interno é o isolamento do mundo exterior, sem internet, sem televisão, com o sinal no início do ano horrível, o telefone só pegava em locais específicos do Campus. (L, 16 anos, 2ª série).*

*Outra dificuldade aqui na instituição é a falta de livros. Eu acho que por ser uma instituição federal ela deveria ter um acervo melhor e maior. A gente não acha muito livro na biblioteca e quando a gente acha o livro que a gente quer ler, só tem dois exemplares e um não pode ser emprestado por ter uma tarja vermelha e o outro tem uma fila de dez pessoas querendo. Falta literatura, falta até livro de pesquisa. (C, 15 anos, 1ª série).*

*A única dificuldade que eu estou tendo na escola é só o caso de estudar cedo e a tarde e a noite ter que fazer tarefa, trabalho, essas coisas. Mas matérias, disciplinas eu não tenho dificuldade. (G, 17 anos, 2ª série).*

Outro fator dificultador citado pela maioria dos sujeitos é a distância da família, considerando que todos os oito participantes do Grupo Focal são de outras cidades.

*Eu acho que a dificuldade que todo mundo acaba encontrando é a adaptação, pelo menos nas primeiras semanas que você vem para cá. No primeiro ano é tudo novo, principalmente a primeira semana de adaptação, é horrível. E também a falta da família acaba prejudicando principalmente nas primeiras semanas. O aluno não está preparado para isso, então fica meio confuso. (I, 15 anos, 1ª série).*

*O cansaço e o desapego da família, porque a partir do momento que você passa a viver longe da família, é bem difícil para acostumar. (C, 15 anos, 2ª série).*

*No caso dos sábados letivos por causa da greve, né? Porque pelo fato de você ficar longe de sua família, tendo o sábado letivo, você não consegue ir. Tem muita gente que mora muito longe, fica meses sem visitar a família. Mas acaba acostumando. (L, 16 anos, 2ª série).*

Importante salientar que os estudantes destacaram a boa relação com os colegas e os professores como forma de minimizar as dificuldades encontradas: *“para qualquer dificuldade que a gente tenha aqui, se o professor não estiver disponível, a gente tem os colegas que ajudam a gente. Ninguém falou dos amigos aqui, mas são muito bons, são todos lindos”.* (I, 18 anos, 3ª série).

*Os professores também são muito flexíveis, eles nos ajudam muito. Eu achei que era difícil você ter direito a uma nova prova, ter direito a um trabalho, ter direito a subir um horário. A escola nunca impediu nada disso. (C, 15 anos, 1ª série).*

Interessante, ainda, destacar a fala de um aluno que atribui a sua grande facilidade de aprendizagem ao apoio e assistência que recebeu de sua mãe. Este estudante tem se destacado em todas as áreas do conhecimento, especialmente no que diz respeito às artes plásticas e à matemática, sendo, inclusive, honrado com medalha na Olimpíada Brasileira de Matemática (OBEMEC).

*O curso em si realmente não tem tanta dificuldade em questão da matéria, porque eu já vim de um histórico de gostar de aprender. Minha mãe é professora e ela me carregava literalmente para as suas aulas. Ela grávida de mim, já estava na faculdade. Com isso, aprendi e tive o hábito de procurar aprender sozinho. Eu sempre fui curioso. Só que eu atrapalho muitos meus colegas porque eu consigo conversar e prestar atenção ao mesmo tempo, mas a pessoa que está conversando comigo não consegue e aí, eis um problema. Em relação a uma dificuldade é que eu me sobrecarrego demais, é uma coisa minha, mas vem a prejudicar o ensino. Tudo que a escola oferece eu quero participar, então eu acho que acaba me prejudicando pessoalmente, mas não que a instituição tenha alguma coisa a ver com isso. (R, 17 anos, 3ª série).*

Quando questionados se as dificuldades davam-se mais na área de formação geral ou na formação técnica, três alunos disseram possuir mais dificuldades em disciplinas da área técnica e cinco estudantes afirmaram possuir mais dificuldades em disciplinas da formação geral.

Quanto àqueles que se pronunciaram acerca de dificuldades advindas da formação técnica, tem-se as seguintes considerações:

*Na formação técnica, a gente vê muito aluno “pendurado” na matéria. Então, tem dias que sinceramente a gente não está com clima para estudar, não deveria, mas infelizmente, é a realidade. Porque essa questão do cansaço “pega” muito. A gente sabe que são quatro horários de médio e quatro horários de técnico, mas o técnico não tem nada a ver com o médio. Você tem que se preocupar com o técnico, mas tem o médio também. As matérias do técnico são coisas que você nunca viu. Os professores do técnico são muito mais rígidos que do médio. Não sei os outros cursos, mas na informática são bem mais rígidos, são mais difíceis, mais exigentes. Mas não é que a gente não goste do técnico, é porque no meu caso eu apresento mais dificuldade no técnico. É interessante, mas tem dificuldades também. (R, 17 anos, 3ª série)*

Interessante destacar que o estudante supracitado percebe claramente a separação existente entre as disciplinas da formação geral e técnica, o que é resultado do descaminho histórico da Educação Profissional no Brasil. Neste sentido, Frigotto (2013) acredita que essa separação evidente trata-se do duplo passaporte à cidadania efetiva, no plano político, social e econômico mediante o acesso qualificado ao mundo da produção. Para ele, cidadania política significa ter os instrumentos de leitura da realidade social que permitam ao jovem reconhecer os seus direitos básicos, sociais e subjetivos e a capacidade de organização para poder usufruí-los. No plano da formação profissional, a cidadania supõe a não separação desta com a educação básica. Trata-se de superar a dualidade estrutural que separa a formação geral da específica, a formação técnica da política, lógica dominante no Brasil, da colônia aos dias atuais.

Ainda no sentido de apontar as dificuldades oriundas do Ensino Técnico (C, 15 anos, 1ª série) destaca o alto grau de complexidade do curso técnico em informática integrado ao ensino médio.

*Eu acho que Informática é o técnico mais difícil de todos; então, a complexidade do curso acaba influenciando. O curso técnico de informática é muito profundo, então ele apresenta dificuldades mais do que qualquer outro curso por ser uma coisa por trás do que você vê no computador, são os códigos que formam aquela página, é o algoritmo que forma aquele programa, principalmente quando se sai daquele básico que é apenas digitar textos, para criar um programa que você nunca viu na vida. Então, a questão da dificuldade do técnico em Informática é realmente pela complexidade do campo. Os professores são mais desligados, não tem aquela dinamicidade. (C, 15 anos, 1ª série).*

Os estudantes (G, 17 anos, 2ª série) e (L, 16 anos, 2ª série) corroboram apontando que

*Eu encontro mais dificuldade no técnico também, porque o médio você já viu muita coisa. Matemática mesmo, você já teve uma base de algumas matérias, você já viu. E o técnico não, você vai aprender coisa nova, coisa que você nunca viu, vai mexer com aparelhos que você nunca viu na vida, então a gente encontra mais dificuldade. (G, 17 anos, 2ª série).*

*Eu encontrei mais dificuldade no curso técnico. É tanto que no o passado eu queria estar mil vezes no ensino médio do que no técnico. Quando você entrava naquele laboratório, aquela aula chata que dava sono na gente, não animava não. Mas o ensino médio é muito bom, os professores são muito dinâmicos, muito bons, ótimos. (L, 16 anos, 2ª série)*

Em sentido oposto, cinco estudantes revelam que possuem mais facilidade nas disciplinas da área técnica do que nas da formação geral. Os estudantes (I, 18 anos, 3ª série) e (R, 15 anos, 1ª série) apontam a atuação dos professores das disciplinas técnicas como essenciais para a aprendizagem e gosto pela área:

*Eu sou o contrário, prefiro mil vezes a aula do técnico. Amo descer lá para baixo na sala que tem ar-condicionado. Gosto de ir para o laboratório. E no médio é meio ruim a relação dos professores. Eu encontro mais dificuldade no médio, porque, no técnico, eu tenho uma disposição maior, talvez seja uma coisa minha mesmo. (I, 18 anos, 3ª série).*

*No médio é uma questão de relação com os professores, não que a matéria seja tão mais complexa, tão mais difícil do que no técnico, ou que no técnico seja mais fácil. É porque os professores do técnico tem mais disposição para estar ajudando a gente, a gente fica com quatro horários com o mesmo professor, enquanto no médio a gente tem professores que tem uma aula por semana. Então, muitas vezes esse professor passa o ano inteiro na sala*

*com você, mas nem te conhece. Enquanto no técnico é bem mais agradável você estudar. (C, 15 anos, 1ª série).*

Desta maneira, entende-se que a atuação docente comprometida nesse processo, tem um papel de extrema importância para a aprendizagem dos discentes e formação de conceitos positivos sobre o curso. Ela tem por função o acompanhamento sistemático da evolução do educando no processo de construção do seu conhecimento, e, em consequência, contribui para a superação das expectativas desses sujeitos em relação à esta modalidade de Ensino Médio. A metodologia utilizada pelos professores nos cursos integrados deve conduzir, segundo Bevilaqua e Carvalho (2009, p. 5) à preparação de um sujeito ativo, reflexivo, criativo, solidário por meio da integração entre trabalho e ensino, pelo encadeamento de atividades de aprendizagem que surgem de situações geradas no trabalho. A partir dessas situações, surgem outras novas que incentivarão a reflexão e a busca do conhecimento.

Outro ponto essencial nas supracitadas falas é o reduzido número de aulas semanais de algumas disciplinas da formação geral, o que pode ser fator que impossibilite o professor de ter uma relação mais próxima com os seus alunos.

Interessante também a contribuição dos alunos do curso técnico em agroindústria que revelam grande afinidade com a área e satisfação com as aulas:

*Eu acho que nós do 3º ano, que fazemos o curso técnico em agroindústria, temos mais facilidade no curso técnico mesmo, porque as aulas são mais dinâmicas, mais interessantes. No técnico tem aquela disponibilidade do professor, eles sempre levam uma coisa interessante. Aliás, por ser um curso técnico, já é interessante. Então acaba prendendo mais a atenção do aluno; o médio é mais cansativo. (P, 17 anos, 3ª série).*

*Resumindo: a agroindústria adora o técnico. (I, 18 anos, 3ª série).*

*Minhas dificuldades são mais no médio também, eu optei mais pelo técnico. Acho o técnico, por conta mais das aulas práticas que melhoram mais no aprendizado e faz com que a gente crie um vínculo ali, além de uma noção melhor daquele assunto, assim com as práticas. E, quanto ao médio, eu apresento algumas dificuldade com as matérias, aí eu acho que o curso técnico é melhor. (I, 15 anos, 1ª série).*

### 3.1.3.4 Diferenças entre as aulas e professores da formação geral e específica

Para Corrêa (2005, p. 128), a compreensão da importância das relações sociais e materiais na escola para o processo de produção da existência humana de professores, de alunos, enfim, de todos aqueles que fazem parte do seu coletivo, representa uma das questões de grande relevância, especialmente quando se busca um melhor entendimento do processo educativo que se desenvolve na escola. Por essa razão, ainda segundo a supracitada autora, há necessidade de uma melhor compreensão desses processos sociais – que são por si mesmos educativos e culturais - uma vez que neles reside a principal dimensão educativa da educação escolar. Esta não pode ser reduzida apenas à transmissão dos conteúdos escolares e dos conhecimentos oficialmente selecionados nos documentos oficiais. Existe, sem dúvida, outros atributos que compõem a imagem do professor perante os seus estudantes.

Para melhor compreensão destas relações, os estudantes foram perguntados sobre as diferenças existentes entre as aulas e professores das disciplinas técnicas e de formação geral e qual eles mais gostam e o por quê. Para esta questão, chegou-se às seguintes depreensões:

*Aí, os meus professores do técnico são os melhores do mundo. Caíram do céu para a gente. Eles explicam bem, tem domínio do conteúdo e tem afetividade, tem tanto aula dentro da sala como fora, é fácil você conversar com o professor, é fácil você pedir alguma coisa. Se você quiser fazer um projeto os professores estão à disposição vinte e quatro horas, sempre te ajudam. Se a gente não está gostando da matéria, o professor procura de qualquer forma trazer alguma coisa, brinca, assim a aula fica interessante. Já na formação geral tem professores bons, mas tem algumas exceções, mas não interfere em nada não. Mas o técnico supera. (I, 18 anos, 3ª série).*

*No meu caso o técnico sempre foi mais dinâmico, desde o primeiro ano. Todos os professores quando vão explicar a matéria, explicam rindo sabe? Fazendo piada. Tem um professor mesmo do primeiro ano, sempre quando ele ia explicar matéria ele contava uma piada e no segundo ano também tinha um professor de topografia que quando ele vai explicar matéria para a gente ele tipo ele vai contando uma história, uma história que ele já passou, uma história que já aconteceu com ele, relacionando a matéria. Aí fica muito interessante, você fica mais atento, fica com uma curiosidade de saber mais sobre a matéria. (L, 17 anos, 2ª série).*



*Não desmerecendo a formação geral, falando que os professores são frios e calculistas, eles também são muito legais, muito dinâmicos. Mas nosso técnico não tem comparação, é muito apaixonante e legal estudar o técnico, porque você interage com tudo, com o professor, com a matéria, com o material, com o setor, você vai interligando as coisas, você vai fazendo questionamentos e o professor vai te respondendo, ele tem interesse em buscar e trazer para você. Parece que os professores da área técnica estão mais ligados ao aluno. Eles convivem mais com a gente, eles sabem das nossas dificuldades, eles ajudam a gente até em coisas que nem são da área deles; o professor do técnico às vezes chega até ser psicólogo. Se a gente escolheu este curso técnico é porque já gostava da área, então, você tem mais interesse em fazer as aulas do técnico do que as da formação geral. (P, 17 anos, 3ª série).*

Nas falas dos estudantes pode-se inferir que eles visualizam outros aspectos importantes do trabalho docente, que, muitas vezes, fogem aos conteúdos curriculares. Nesse sentido, Silva (1999, p. 78) entende que o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes. O que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações.

Corrêa (2005, p. 129) afirma que os professores manifestam uma maior preocupação com os conteúdos curriculares, com a metodologia a ser utilizada na transmissão desses conhecimentos formais e de como desenvolver seu trabalho docente diante das reais condições de trabalho na escola. O que acontece, então, é que essa preocupação exacerbada pode dificultar a visualização de outros aspectos importantes do trabalho docente.

Para Arroyo (1999, p. 28) “não é o resultado do trabalho, senão o processo material e social de sua concepção o que conforma o indivíduo”. Por este caminho fugimos de uma relação mecânica para levar a análise da escola e dos processos educativos em geral para a mesma matriz pedagógica que nos guia no reconhecimento do trabalho como princípio educativo. (ARROYO, 1999. p. 28)

As seguintes falas corroboram, mais uma vez, com o exposto:

*Os professores do técnico em agroindústria são mais flexíveis com os alunos do que os da formação geral, pelo menos para mim. Temos uma professora que ela não vê um aluno na sala, ela vê um amigo, então ela sabe quando um aluno está passando alguma dificuldade dentro ou fora da sala. Já aconteceu várias vezes dela tirar um aluno de fora da sala para*

*conversar sobre algo que está acontecendo. Temos uma facilidade enorme de conversar com ela sobre qualquer coisa, porque ela é como se fosse uma 'mãezona" para gente. É uma pessoa que conversa, é uma pessoa agradável de conviver, é uma pessoa que sabe levar o conhecimento dela para a gente de uma forma dinâmica. (I, 18 anos, 3ª série).*

*Bom, eu acho que eu consigo ter um laço de amizade mais com os professores do técnico do que no médio. (I, 15 anos, 1ª série).*

*Ah, eu também tenho mais afeto com os professores do técnico, tenho mais liberdade. Tem alguns professores do médio que você fica com medo de perguntar alguma coisa. (P, 17 anos, 3ª série).*

Importante observar que esses estudantes, por fazerem um curso integrado e, muitos deles, serem internos, sentem necessidade de maior atenção e mais diálogo. A maioria desses alunos está longe da família e veem nos seus professores alguém em que precisam confiar. Outro aspecto imprescindível para a justa análise das falas é que os professores das áreas técnicas passam mais tempo com os alunos, o que os permitem conhecê-los melhor. Como os professores da formação geral lecionam para todos os cursos integrados, e, muitas vezes, com carga horária reduzida e tendo que repetir a mesma aula em três ou quatro turmas, acabam por ficar em prejuízo do tempo necessário para o desenvolvimento de maiores laços com os estudantes.

*Eu acho que para todos os cursos o professor do técnico está mais disposto, mas também tem a questão da carga horária, porque o professor do médio dá a mesma aula quatro vezes no dia, a gente já fica até cansado. Então eu acho que cansa o professor ficar falando a mesma coisa. E, ainda, tem professor que dá aula a noite. Então eu acho que as vezes o professor também fica um pouco sobrecarregado e acaba influenciando. (C, 15 anos, 1ª série).*

Durante a realização do grupo focal percebeu-se que os alunos do curso técnico integrado em Agroindústria e Agropecuária tem uma relação mais próxima dos professores das áreas técnicas e os discentes do curso técnico integrado em Informática aproximam-se mais das disciplinas e professores da formação geral.

*Na informática os professores são mais frios, exceto um ou dois. Acho que é o perfil do professor que trabalha no ramo. Nós temos um professor mesmo que ele não cativa ninguém, mas é ótimo programador, ótimo no que faz, mas eu acho que é essencial o professor ter aquele laço de afetividade com os alunos, porque senão, ninguém gosta da matéria. Também é o mais fácil de dar deslize, pois se o professor está falando e você não está gostando, aí você abre a internet e aí já era. Já na formação geral a gente tem algumas exceções de professores que tem alguma dificuldade, mas eu acho que há uma relação de afetividade maior, os professores são mais carismáticos, os professores são mais dinâmicos. (R, 17 anos, 3ª série).*

Alguns estudantes apontaram pontos positivos das aulas e professores da formação geral:

*Bom, nós tivemos um professor de matemática "arretado" e a mulher dele também uma professora fantástica. (R, 17 anos, 3ª série).*

*Eu também tive aula com ele; a gente não estava entendendo a matéria com o nosso professor, então pedimos para ele dar uma aula revisando a matéria e a gente pegou a matéria em dois dias, o que o nosso professor explicou para nós em um mês. Ele explicava com muita dinâmica, sabe? (L, 16 anos, 2ª série).*

*Eu, já eu tive uma professora de espanhol que "ô meu Deus": maravilhosa! Mesmo que eu não esteja com uma nota assim muito boa nela, ela ensina, ela tem uma forma de explicar que faz com que os alunos queiram fazer. (I, 18 anos, 3ª série).*

*Em matemática a gente dançou quadrilha na sala para aprender plano cartesiano, quadrilha usando os ladrilhos. Então, tem mais dinâmica que isso? (I, 15 anos, 1ª série).*

Observa-se aqui que os estudantes listam alguns atributos importantes do bom professor que merecem uma análise mais apurada: dinamismo, flexibilidade, metodologias diferenciadas (não convencionais), graça, simpatia, dentre outros. Nesse sentido, para a real compreensão do rendimento escolar, os professores deverão desenvolver atividades diversificadas, em diferentes contextos e modalidades, a fim de perceber os progressos dos seus alunos, identificando dificuldades e utilizando a avaliação como instrumento efetivamente capaz de aferir o conhecimento produzido.

Segundo Corrêa (2005, p. 139) seguir este trilhar é possibilitar a exposição da potencialidade e positividade da afirmativa: a instituição escolar é, ao mesmo tempo e, contraditoriamente, constituída no interior da sociedade e estruturante dessa mesma sociedade. Eis um dos momentos de aclaramento dialético tomados em suas dimensões epistemológicas e cronológicas das articulações entre o agir construtivo e o pensar explicativo, da interação das contradições dos processos históricos e sua face mais premente exposta sob a forma do cotidiano.

Não se pretende aqui onerar o trabalho docente ou julgar este sujeito professor, delineando seus itinerários formativos. Ao contrário, repensar a escola, para Gramsci (1986, p. 132), não é uma tarefa simples porque não implica apenas os “esquemas programáticos” e os homens que são professores, mas considerar todo o complexo social do qual os homens são expressão.

Depreende-se, desta maneira, que os estudantes tem mais afinidade com determinada área mais pela atuação docente do que por outras características inerentes à área. Importante salientar a questão do maior tempo de convivência dos alunos com os professores das áreas técnicas. Entretanto, os atributos pessoais do professor estão além da área em que atuam, o que pode ser corroborado por alunos que apontam qualidades de professores da área técnica e também da formação geral.

#### **3.1.4 Perspectivas após a conclusão do curso**

A última questão do grupo focal dizia respeito às expectativas dos alunos após a conclusão do EMI.

Sparta e Gomes (2005, p. 46) entendem que a adolescência é uma fase da vida caracterizada por uma série de mudanças, não só fisiológicas, cognitivas e psicológicas, mas também em relação aos papéis sociais a serem assumidos pelo indivíduo. Entre estes, destaca-se o papel de trabalhador. O jovem brasileiro que chega ao fim do ensino médio é chamado a fazer escolhas profissionais e pode optar pela continuação dos estudos ou pelo ingresso imediato no mundo de trabalho.

Ainda de acordo os autores, o artigo 21 da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mostra que a educação brasileira é composta por dois níveis: 1) educação básica: formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e 2) educação superior. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172 (Brasil, 2001a), define a educação profissional como uma modalidade de ensino, paralela ao ensino regular, que abarca três níveis distintos: básico, técnico e tecnológico. Os cursos de graduação são acessíveis a quem termina o ensino médio e se classifica em processo seletivo (Brasil, 1996). De acordo com o artigo 39 da LDB (Brasil, 1996), a educação profissional tem com objetivo a condução a um permanente processo de desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. A educação profissional técnica é de nível médio e pode ser integrada, concomitante ou subsequente à conclusão do ensino médio regular, do qual depende a diplomação técnica; a educação profissional tecnológica é de nível superior de graduação e pós-graduação e sua regulamentação é regida pela legislação referente à educação superior (BRASIL, 2004a).

Ao jovem é oferecida uma série de possibilidades formativas tanto no campo da Educação Profissional de nível médio como no nível superior. Para Kuenzer (1997, p. 36) é com essa realidade que o Ensino Médio deverá trabalhar, ao estabelecer suas diretrizes curriculares: um imenso contingente de jovens que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais.

Para Corrêa (2005, p. 144) não há como ignorar a grande pressão existente para que a educação escolar continue sendo pensada a partir do mundo da produção, do perfil do novo trabalhador para o atual padrão de acumulação capitalista, da empregabilidade, da crise econômica, etc., como sendo os determinantes sociais e econômicos das propostas pedagógicas. Trata-se, portanto, de uma visão reducionista da formação humana e social, que decorre, em grande medida, da aplicação da concepção de mercado no sistema educacional. Nesse sentido, discorre um estudante:

*Eis aí a vantagem do curso técnico em informática, pode não ser tão divertido como agropecuária, que mexe com água, com animal, mexe com planta, viaja, ou então tão flexível quanto a agroindústria. O nosso curso é muito monótono, é muito computador, mas quando sai da escola, eu posso trabalhar em qualquer área porque eu tenho um curso técnico em*

*informática, porque hoje em dia realmente é necessário em qualquer área. Então mesmo que eu não pretenda seguir a carreira em informática, eu vou ser Engenheiro de Petróleo, mas eu vou precisar do meu curso técnico em informática. (R, 17 anos, 3ª série).*

Cinco dos oito estudantes pesquisados não pretendem seguir na área do curso técnico que estão cursando:

*Pelo o que eu quero fazer, o meu curso técnico não vai ajudar não. Mas é uma coisa boa, que dá para eu conseguir alguma coisa. (L, 16 anos, 2ª série).*

*Eu quero fazer Engenharia de alguma coisa, não sei. Mas não quero fazer algo na área de alimentos não. Eu gosto do meu curso, mas não vai ser tão essencial, tão úti. (P, 17 anos, 3ª série).*

*Bom, como informática hoje está no mercado, qualquer curso que eu for seguir vai precisar de informática. Mas eu vou esperar alguma engenharia aí na vida, né? (R, 17 anos, 3ª série).*

*Eu vou fazer jornalismo mesmo, eu acho que, pelo menos para nós do 3º ano, o curso técnico só vai ter interesse para nós em questão pessoal mesmo, para cuidar da casa, da família, da alimentação; mas não é algo que eu queira levar para frente, para o meu lado profissional. (I, 18 anos, 3ª série).*

*Eu também não quero seguir no meu curso. Eu, às vezes, até penso que eu fiz uma coisa errada. Eu deveria ter feito agropecuária, porque eu gosto de mexer com bicho e porque meu curso (agroindústria) não tem nada a ver com o que eu quero seguir. Eu tenho dúvida se eu quero fazer arquitetura ou medicina veterinária. (I, 15 anos, 1ª série).*

Dois estudantes apontam indícios que podem continuar na área do curso técnico, indo para o mundo trabalho ou, através da verticalização, para o Ensino Superior, em área correlacionada a do curso técnico que está cursando.

*No meu caso eu penso em uma carreira relacionada ao curso técnico. Quando eu entrei aqui na escola, eu não gostava do curso, mas depois, com o passar do tempo, eu fui percebendo que tinha matérias interessantes que eu gostava, que tinha a ver comigo e então, o que eu pretendo fazer hoje é engenharia civil ou arquitetura, que é uma coisa relacionada ao meu curso de Agropecuária. Tem a ver, né? (G, 17 anos, 2ª série)*

*Eu pretendo ingressar na área, eu quero fazer Engenharia de Alimentos, acho interessante, profundo. (C, 15 anos, 2ª série)*

Um estudante ainda salienta:

*Eu ainda estou passando pela maior indecisão da minha vida, não sei o que eu vou seguir. Toda minha família quer que eu faça bacharelado em química ou administração ou engenharia de alimentos para continuar o negócio deles. Mas eu quero fazer é engenharia espacial. Então, por isso que eu falo que foi meio a meio o curso técnico e o médio. No médio foi me preparar completamente para o vestibular para Engenharia Espacial na Universidade de Uberlândia ou sonhando bem mais alto no ITA. Mas eu acho que nunca vou tentar o vestibular, porque é muito complicado, né? Ainda mais que é na Universidade de Uberlândia. Então, até o 3º ano eu vou descobrir o que eu vou seguir, e espero então, estar preparado para qualquer uma das duas. (C, 15 anos, 1ª série).*

Sobre isso, Saraiva e Ferenc, (2010) salientam que a escolha profissional em momentos de crise e mudança no mundo do trabalho leva a atitudes realistas e imediatistas, nas quais a profissão dos “sonhos” muitas vezes é abandonada em função da realidade socioeconômica e de necessidades financeiras imediatas. Para esses autores, a atual situação do mercado de trabalho, o desejo de consumo e a pressão familiar fazem com que as profissões escolhidas levem em consideração muito mais os aspectos financeiros imediatos do que os sonhos e projetos.

Ao serem questionados se planejam, ao terminarem o Ensino Médio Integrado ingressar em uma faculdade, todos os estudantes responderam que sim.

*Eu acho que hoje em dia sem uma faculdade não se consegue nada na vida, ainda mais que com a globalização, surgem novas profissões, novos mercados de trabalho. Então, é uma coisa que você pode escolher entre mil e uma opções. (R, 17 anos, 3ª série).*

*Eu esperava antes de vir para cá, fazer um curso técnico depois que eu formasse, e eu estou tendo essa oportunidade junto com o médio. (G, 17 anos, 2ª série).*

Essas falas mostram que, mesmo que todos os estudantes tenham a intenção de entrar em uma faculdade após a conclusão do curso, não descartam

a possibilidade de trabalhar na área do curso técnico e, ainda, conferem importância a essa habilitação que se configura como um diferencial na formação dos mesmos.



## **4 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFNMG – CAMPUS SALINAS NA PERCEPÇÃO DOS SEUS SUJEITOS**

Esta etapa do trabalho objetivou pesquisar o universo total de estudantes do EMI no *Campus* Salinas com o intuito de traçar um perfil geral dessa população e chegar a uma melhor compreensão da realidade e expectativas desses sujeitos.

### **4.1 Quanto à Análise dos Questionários**

O questionário estruturado constou de vinte e seis questões assim divididas: informações gerais dos alunos e, posteriormente, subdividido em seis categorias: perfil e renda familiar, trajetões anteriores de escolarização, motivos de escolha pelo Ensino Médio Integrado, avaliação da Instituição e curso, empregabilidade e perspectivas após a conclusão do curso.

#### **4.1.1 Quanto às informações gerais dos estudantes**

Em relação às informações gerais dos alunos o questionário trouxe questões que versavam sobre idade, sexo, cor/raça, estado civil, existência de filhos, qual curso o estudante frequenta, ano de início do curso e se o estudante se beneficia ou não do internato e semi-internato oferecido pela instituição.

Os alunos do IFNMG – *Campus* Salinas tem idades que variam de 14 a 19 anos, onde 42,1% tem 15 anos de idade. Observa-se que o público pesquisado, em sua grande maioria, não apresenta defasagem idade/série. Os resultados mostram que quanto à cor/raça dos estudantes 3,6% consideram-se amarelos, 27,3% brancos, 2,2% indígenas, 58,1% pardos, 7,7% pretos e 1,1% preferiu não declarar.

Quanto ao estado civil dos estudantes tem-se 360 solteiros, 02 casados e 01 viúvo. Em relação ao sexo, 43,3% são do sexo feminino e 56,7% do sexo masculino. Esta porcentagem nega, hoje, a premissa durante muito tempo defendida que as antigas escolas agrícolas eram espaços retratados culturalmente como “lugar de homem”. Guerra e Bomfim (2006) salientam em seus estudos sobre como se processam as relações de gênero na educação profissional de nível técnico que, dentro do amplo campo em que o estudo das relações de gênero foi abordado, verificou-se a existência de nexos existentes entre o setor da formação e o setor da produção agropecuária: de um lado as escolas voltadas “naturalmente” para atender a um público masculino e do outro, os empregadores que não disponibilizam alojamento feminino (assim como as escolas) e vêem nos homens as habilidades necessárias para desempenhar a função de técnico agrícola.

Entretanto, o que pode ser observado nesta pesquisa é que, dos 363 alunos pesquisados, 157 são do sexo feminino, ou 43,3%. Mesmo com a expressividade deste público feminino, O IFNMG – *Campus Salinas* não oferece internato para as meninas, porém, oferece o semi-internato. Dos 204 alunos internos e semi-internos, 66 são mulheres que se beneficiam apenas do semi-internato. Mesmo que isso se configure em um avanço, a instituição oferecer alojamento e alimentação em tempo parcial para as meninas, entende-se que não há motivos para que este benefício não seja oferecido em tempo integral a elas. Em relação ao internato ou semi-internato oferecido pela instituição, do total de 363 alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, 204 são beneficiados por este auxílio ou 56,2%, mais da metade dos alunos. Ainda segundo Felipe (2011)

Com a justificativa de que representa ônus elevado para seus órgãos mantenedores, o sistema internato vem sendo substituído pelo externato e semi-internato. Porém, apesar das características específicas, os sistemas de internato, semi-internato e externato necessitam ser mantidos para assegurar uma educação de qualidade, na qual acesso e permanência sejam garantidos.

Em relação ao curso técnico em agropecuária, considerado por longos anos como um curso masculino, percebeu-se com esta pesquisa que dos 124

alunos do supracitado curso, 79 são do sexo masculinos e 45 são do sexo feminino, ou 36,3%.

Quanto à porcentagem de alunos do IFNMG – *Campus* Salinas que possui filhos, 98,9 % não os tem e apenas quatro estudantes são pais. Dos quatro alunos que tem filhos, cada um possui apenas uma criança.

Quanto à porcentagem de alunos matriculados em cada um dos três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, tem-se: o curso técnico em agroindústria tem 33,1% do total de alunos matriculados; 34,2% em agropecuária e 32,8% em informática. Mesmo por ser o curso mais antigo e tradicional da instituição, o curso técnico em agropecuária não apresenta diferença significativa de quantidade de alunos quando comparado com os outros dois cursos mais recentes.

A tabela 01 mostra qual série o estudante cursa e qual o ano de início do curso. Este cruzamento de informações fez-se necessário para que fosse possível discutir o número de alunos repetentes em cada série. No 1º ano, do total de 157 alunos matriculados, 06 são repetentes pela primeira vez e 01 repetiu 03 vezes a mesma série. No 2º ano, do total de 122 alunos, 05 repetiram uma vez, 02 duas vezes e um apenas uma vez a mesma série. No 3º ano, 04 alunos estão repetindo a mesma série por apenas uma vez. Isso demonstra que é baixo o índice de reprovação na instituição e pode sugerir que isso também esteja relacionado ao índice de evasão/abandono e transferências presente nos cursos. Entretanto, apenas um estudo mais elaborado seria capaz de responder efetivamente a esta conjectura.

**Tabela 1 – Porcentagem de alunos matriculados em cada uma das séries do Ensino Médio Integrado e em qual ano iniciou o curso no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus* Salinas**

Qual série você está cursando	Qual o ano de início do curso						Total absoluto	Total relativo (%)
	2008	2009	2010	2011	2012	2013		
1º Ano	1	0	0	0	6	150	157	43,2%
2º Ano	0	1	2	5	114	0	122	33,6%
3º Ano	0	0	4	80	0	0	84	23,1%
Total	1	1	6	85	120	150	363	100%

**FONTE:** IFNMG *Campus* Salinas. Pesquisa de Campo, 2013

#### 4.1.2 Quanto ao perfil e renda familiar dos estudantes

A categoria “perfil e renda familiar” subdividiu-se em: renda familiar na atualidade, apoio do Estado, número de pessoas na família, local de residência e escolaridade dos pais. Entende-se aqui por apoio do Estado o recebimento de qualquer tipo de transferência de renda ou auxílio oriundo de programas dos governos federal, estadual ou municipal.

Quando se fez o cruzamento das subcategorias renda familiar e apoio do Estado obteve-se o seguinte resultado: do total de 363 respondentes, 301 declararam não receber qualquer incentivo financeiro governamental. Sessenta e dois estudantes declararam beneficiar-se de algum tipo de apoio através de programas para famílias de baixa renda. Desses 62, 28 estudantes pertencem à famílias que recebem até um salário mínimo e 21 alunos são oriundos de famílias que recebem de um a dois salários mínimos. Se considerarmos apenas o somatório da renda familiar dos respondentes, tem-se: 82 estudantes pertencentes a famílias que tem renda total de apenas um salário mínimo por mês; 146 de um a dois salários; 63 de dois a três salários; 21 de três a quatro salários; 18 de quatro a cinco salários; 15 mais de cinco salários mínimos; 16 estudantes não quiseram declarar e 02 alunos afirmaram não possuir qualquer tipo de rendimento.

Para Arroyo (2008, p. 276) o direito à educação é inseparável da pluralidade de direitos, da infância e da adolescência. O direito à educação é um processo social complicado. A construção de sujeitos sociais, cidadãos, é algo muito mais complexo e a escola é apenas uma gota d’água nesta complexidade. E não quer dizer que esta gota d’água não seja fundamental. Por isso, ainda segundo ele, é preciso colocar a escola na totalidade da dinâmica social. Faz-se, assim, necessário, compreender quem são esses sujeitos de direitos e, certamente, não é possível compreendê-los plenamente sem que se conheça as suas condições sociais e econômicas. “Falta-nos uma visão mais totalizante dos processos de produção da existência em que a escola se insere”. (ARROYO, 2008, p. 277).

No caso do IFNMG- *Campus* Salinas, do total de 363 estudantes, 228 tem renda total familiar de até dois salários mínimos. Isso demonstra que o público que frequenta esta instituição de ensino é, em sua maioria, oriundo de famílias de baixa renda. Isso implica em pensar em políticas nacionais e institucionais que privilegiem esta população. Dos 228 alunos com renda até dois salários, 179 não se beneficiam de nenhum apoio do Estado. Esses números podem sugerir que os benefícios governamentais não estão atingindo plenamente a população que deles necessita. Kuenzer (2009, p. 41) acredita que as finalidades postas para o EMI pela LDB somente serão possíveis de concretização quando este grau de ensino estiver plenamente democratizado, oferecendo a todos educação tecnológica de qualidade, para os que são necessárias condições concretas que não estão dadas.

A tabela 2 vem mostrar a relação existente entre aqueles que se beneficiam do internato/semi-internato oferecido pela instituição e a renda dos mesmos. Percebe-se que do total de 204 alunos internos e semi-internos, 130 tem renda familiar de até dois salários mínimos. Contudo, faz-se imperioso também observar que um número considerável de estudantes, 98, tem renda familiar total de até dois salários mínimos, entretanto, não se beneficiam deste apoio estudantil.

Há unanimidade em que o regime de Internato oportunize o atendimento aos jovens do meio rural e carentes oriundos de municípios distantes, oferecendo-lhes melhores condições de aprendizagem e constituindo um suporte indispensável para seu aprimoramento profissional. (BRASIL, SEMTEC, 1994 *apud* FELIPE, 2011, p. 14)

Para Felipe (2011, p. 11) o sistema de internato adotado pelas antigas Escolas Agrotécnicas, em sua maioria Institutos Federais (IF), constitui-se em uma garantia de permanência de muitos jovens na escola.

**Tabela 2 – Relação entre renda familiar e benefício do internato/semi-internato**

Você é aluno(a):	Até 1 salário mínimo	De 1 a 2 salários mínimos (até R\$ 1.356,00)	De 2 a 3 salários mínimos (até R\$ 2.034,00)	De 3 a 4 salários mínimos (até R\$ 2.712,00)	De 4 a 5 salários mínimos (até R\$ 3.390,00)	Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 3.390,00) Sem declaração	Sem rendimento	Total absoluto	Total relativo (%)
Externo	25	73	23	9	11	8	8	159	43,8%
Interno	32	39	26	9	6	3	6	121	33,3%
Semi-interno	25	34	14	3	1	4	2	83	22,8%
Total	82	146	63	21	18	15	16	363	100%

**Nota:** \* Considerando o salário mínimo federal de R\$ 678,00, qual o somatório da sua renda familiar NA ATUALIDADE- (somatório da renda de todos que trabalham em sua casa, incluindo você).  
Considerar renda formal e informal.

**FONTE:** IFNMG *Campus* Salinas. Pesquisa de Campo, 2013

Considerando os três cursos integrados oferecidos pela instituição, Agroindústria, Agropecuária e Informática e o local de residência dos estudantes, campo ou cidade, nota-se, conforme a tabela 03 que dos 363 alunos do EMI, 311 tem famílias residentes na cidade e apenas 52 no campo. Se considerarmos cada curso em separado, percebe-se que o técnico em agroindústria possui 102 alunos que residem na cidade e 18 no campo; no curso de agropecuária, 105 estudantes são residentes na cidade e 19 no campo e no curso de informática 104 alunos residem na cidade e apenas 15 no campo. Confrontando esses dados com as ideias de Cecchin e Vieira (2012) percebe-se um enfrentamento à antiga ideia de que as escolas técnicas agrícolas eram destinadas aos filhos dos produtores rurais e a crença era de que ele só seria capaz de aprender se efetivasse algo repetidamente na prática, o que explica o princípio do "aprender a fazer fazendo" e para isso implantou-se o modelo de escola-fazenda.

Segundo Koller e Sobral (2010) *apud* Cecchin e Vieira (2012), um dos grandes diferenciais entre o ensino técnico e o agrotécnico é que o primeiro teve sua onda de crescimento juntamente com a industrialização, enquanto o agrotécnico só teve sua emergência nos anos 1950-1960 com a modernização agrícola. Com a crescente onda de êxodo rural por parte dos agricultores, que deixavam sua atividade para servir como mão de obra barata nas indústrias, passou a surgir a visão de que seriam necessárias políticas que mantivessem o povo, ou ao menos parte dele, no campo. Começam a surgir as primeiras

pedagogias de ensino agrícola, pois, informam os autores que o governo disponibilizava subsídios orientados aos produtores rurais, a fim de que adquirissem insumos e maquinário agrícola e havia a necessidade de profissionais que compreendessem essas novas tecnologias e pudessem desenvolvê-las no campo, função que passou a ser desempenhada pelos extensionistas rurais, que eram formados pelas Escolas Agrotécnicas emergentes.

Em relação ao perfil do alunado daqueles cursos era constituído majoritariamente por filho de agricultores porque, acompanhando a tendência nacional, havia a crença de que, [...] jovens oriundos do meio agrícola, com raízes na agricultura e com a mesma formação cultural das populações rurais, possuíam maiores possibilidades de êxito da difusão de novas práticas agrícolas e, nesse sentido as escolas agrotécnicas federais passam a ter uma importante função na formação de agentes da extensão rural no país (KOLLER; SOBRAL, 2010, p. 223 *apud* CECCHIN; VIEIRA, 2012, p. 5).

Não se pretende aqui discutir a efetividade da pedagogia de ensino agrícola, adotada principalmente pelas Escolas Família Agrícola (EFA's) através do regime de alternância. Contudo, é importante salientar que o IFNMG - *Campus Salinas* distancia-se desta metodologia e o público atendido hoje apresenta características bastante diferentes do que durante muito tempo acreditaram possuir. Isso significa dizer que o público desta instituição de ensino pesquisada é, em sua grande maioria, residente na cidade e não são filhos de produtores rurais.

**Tabela 3 – Relação entre curso e local de residência dos estudantes**

A sua família reside:	Qual curso você frequenta-			Total absoluto	Total relativo (%)
	Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio.	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.	Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.		
Na cidade	102	105	104	311	85,7%
No campo	18	19	15	52	14,3%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>124</b>	<b>119</b>	<b>363</b>	<b>100%</b>

**FONTE:** IFNMG *Campus* Salinas. Pesquisa de Campo, 2013

Em relação à escolaridade dos pais (pai e mãe) dos estudantes do EMI do *Campus* Salinas os dados demonstram que, enquanto a maioria dos pais (pai) dos estudantes tem apenas o Ensino Fundamental incompleto, as mães, em sua maioria, possuem o Ensino Médio completo. Apenas 6,6% dos pais (pai) concluíram o Ensino Superior. Já em relação às mães dos estudantes, 12,4% concluíram este nível de ensino. Fica evidente aqui que as mulheres tem mais anos de escolaridade do que os homens. Esses números corroboram os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2012 de que as mulheres são mais escolarizadas do que os homens. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2011) mostra que as representantes do sexo feminino economicamente ativas tem, em média, 7,3 anos de estudo. Já os homens registram 7,1 anos de frequência nas salas de aula. Na média geral, a população brasileira tem 7,5 anos de estudo. A diferença é ainda maior entre os mais jovens. Na faixa dos 20 a 24 anos, a parcela feminina registra 10,2 anos de estudo. Os homens ficam bem atrás, e tem 9,3 anos médios de frequência escolar. As mulheres apresentam mais anos de estudo que os homens em todas as faixas etárias, à exceção do grupo com 60 anos ou mais.



### 4.1.3 Quanto aos trajetos anteriores de escolarização dos estudantes

Para Corti (2009) o Ensino Médio no Brasil parece estar ganhando novo fôlego nos últimos anos. Tradicionalmente esquecido e colocado em segundo plano diante da priorização do Ensino Fundamental, ele passa agora a ser reconhecido como um dos principais gargalos da educação brasileira e uma etapa de ensino estratégica para o desenvolvimento do país.

Entretanto, Dayrell (2009) acredita que os dilemas enfrentados pela educação nos últimos anos não se restringem ao Ensino Médio. Por isso, a necessidade de se conhecer os trajetos anteriores de escolarização destes jovens, especialmente no Ensino Fundamental, para que se consiga entender, mesmo que parcialmente, os dilemas que vivenciam nesta última etapa da escolaridade básica.

As trajetórias de sucesso escolar são marcadas por diferentes mediações e configurações sociais. Paralelamente ao avanço do percurso escolar, é preciso considerar a relevância da origem da classe social dos pesquisados. As investigações classificadas nesta problemática permitem perceber detalhes significativos dos percursos anteriores de escolaridade desses sujeitos.

A tabela 04 demonstra dados dos estudantes do EMI quanto aos seus trajetos anteriores de escolarização, considerando, aqui, em que tipo de escola cursou o Ensino Fundamental (pública ou particular).

**Tabela 4 – Tipo de escola em que os estudantes do EMI *Campus Salinas* estudaram no Ensino Fundamental**

<b>Em que tipo de escola você estudou no ensino fundamental:</b>	<b>Total absoluto</b>	<b>Total relativo (%)</b>
Parte em escola pública/parte em escola particular	22	6,1
Somente em escola particular	20	5,5
Somente em escola pública	321	88,4
<b>Total</b>	<b>363</b>	<b>100</b>

**FONTE:** IFNMG *Campus Salinas*. Pesquisa de Campo, 2013

A tabela acima mostra que 88,4% dos estudantes do EMI *Campus* Salinas estudou o Ensino Fundamental somente em escola pública; 6,1% cursou parte em escola pública e parte em escola particular e apenas 5,5% cursou integralmente esta etapa de ensino em escola particular. Esses dados negam a ideia durante muito tempo defendida, principalmente nas décadas de 80 e 90 de que “os alunos mais abastados, principalmente os oriundos das escolas primárias particulares, começaram a se adiantar para as escolas técnicas. Essas instituições tornaram-se escolas da elite de *facto*”. (CASTRO, s. d.).

Ainda segundo o supracitado autor, quanto ao tema do elitismo, as escolas técnicas federais nunca tiveram muita vontade de coletar esses dados. Entretanto, as conversas com o pessoal e os diretores de várias escolas dessas nos sugerem que os alunos dos segmentos técnicos tenham se tornado de fato menos abastados. Percebe-se uma queda bastante acentuada dos alunos dos patamares mais altos de renda e um aumento bastante acentuado de alunos de baixa renda. Se trazer a clientela dessas escolas mais para a linha dos ofícios ensinados era um das metas da reforma, os últimos dados são provas inegáveis do sucesso. Vale dizer que se encerrou a apropriação das escolas técnicas pela elite social.

Em consonância com as ideias de Castro, Biagini (2005) também ressalta

Sob a referência da contradição própria da sociedade capitalista, na mesma década de 80, assistiu-se a uma situação de mudança do Ensino Técnico, que, em função de significar ensino de 2º grau gratuito e de qualidade, passou, também, a ser procurado por jovens da classe média. Os jovens oriundos das camadas sociais médias demonstraram estar mais preparados para os concursos de ingresso (processo seletivo-classificatório) nas escolas e centros federais de formação do técnico industrial de nível médio. Com base nessa ótica, compreende-se o princípio da estratificação social presente na educação pública brasileira, pois esta não somente selecionou, como também distribuiu os sujeitos nos diferentes espaços da esfera social. Este quadro permanece, no tempo atual, praticamente inalterado. (BIAGINI, 2005).

Conceber plenamente o Ensino Médio Integrado significa oferecê-lo, com qualidade e equidade, independente da classe social de que o sujeito faz parte. É uma ideia bastante conservadora defender que as vagas nas escolas técnicas federais, hoje Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

sejam reservadas apenas para os menos abastados. Esta pesquisa, então, mostra que a maioria dos sujeitos do EMI é oriunda de escola pública. Entretanto, de maneira alguma, esses dados representam uma defesa de uma classe A ou B como mais merecedora desta modalidade de ensino, mas, apenas, elucida e nega a ideia de elitização das escolas técnicas federais que perdurariam até a atualidade.

Grabowski (2006, p. 6) traz uma reflexão interessante acerca dos motivos que levam ao entendimento de que curso técnico é para pobre (ou para o mercado de trabalho) e o ensino propedêutico para prosseguimento dos estudos (classe mais abastada).

Ensino Médio e profissional refletem, ao longo de nossa história, as relações típicas de poder de uma sociedade cindida em classes sociais, às quais se atribui o exercício de funções intelectuais e dirigentes, ou funções instrumentais. Esta dualidade educacional e profissional parece constituir-se num problema político de difícil solução. O primeiro passo é reconhecer que este é um problema, um problema complexo de nossa história educacional e, por se tratar de um problema da sociedade brasileira, é um problema que precisa ser enfrentado politicamente. (GRABOWSKI, 2006, p. 6).

Dos 363 alunos pesquisados, 91,5% nunca foram reprovados em qualquer série do Ensino Fundamental e apenas 8,5% sofreram reprovação. Somente análises mais elaboradas seriam capazes de responder se há estreita ligação entre esses números e o desenvolvimento escolar desses alunos no Ensino Médio.

#### **4.1.4 Quanto aos motivos de escolha pelo Ensino Médio Integrado**

Antes de iniciar a discussão dos dados a seguir faz-se imperioso salientar que a concepção de Ensino Médio Integrado que conduz esta pesquisa é que, como lembrava Gramsci na década de 20 *apud* Frigotto (2005, p. 74) é preciso buscar uma formação humana que rompa com as dicotomias geral e específico, politécnico e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista da realidade humana. Nesse sentido, a separação aqui apresentada dos motivos que levaram os estudantes a optar pelo

EMI é apenas metodológica, como forma de facilitar e ampliar o entendimento de fatores isolados de escolha, contudo, dentro de uma conjuntura de análise mais ampla.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece que no final da educação básica, o estudante deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, além da preparação básica para o trabalho e cidadania, conforme Art. 35, I & II. Dessa maneira, esta categoria elencada no questionário “motivos de escolha pelo Ensino Médio Integrado” procura elucidar pontos importantes apontados pelos estudantes que podem ser cruciais no entendimento do que desejam estes jovens.

Os dados a seguir mostram o quanto cada um dos motivos elencados contribuiu para a escolha do estudante pelo EMI no *Campus* Salinas. Foi elaborada para o questionário uma grande tabela com todos os possíveis motivos de escolha, onde os alunos poderiam escolher qual o grau de influência na sua opção pelo curso. O grau de influência variou entre influenciou muito, influenciou pouco, influenciou razoavelmente, influenciou totalmente e não influenciou.

A tabela 05 aponta o quanto a motivação “prosseguimento de estudos/cursar uma faculdade” influenciou os estudantes a optar pelo EMI.

**Tabela 5 – Motivo de escolha: dar prosseguimento aos meus estudos/ fazer uma faculdade**

<b>Escolhi o curso para dar prosseguimento aos meus estudos/ fazer uma faculdade</b>	<b>Total absoluto</b>	<b>Total relativo (%)</b>
Influenciou totalmente	101	27,8
Influenciou muito	101	27,8
Influenciou razoavelmente	65	17,9
Influenciou pouco	49	13,5
Não influenciou	47	12,9
<b>Total</b>	<b>363</b>	<b>100</b>

**FONTE:** IFNMG *Campus* Salinas. Pesquisa de Campo, 2013

Nota-se que 27,8% dos alunos responderam influenciou totalmente. A mesma porcentagem para a opção influenciou muito. Somadas as duas alternativas, 55,6% acreditam que este foi o maior motivador. Em sentido

contrário, 13,5% afirmaram ter influenciado pouco e 12,9% não ter influenciado, somando 26,4%. Para 17,9% a vontade de cursar uma faculdade influenciou razoavelmente a escolha pelo curso. Esses dados apontam uma tendência desses estudantes a darem continuidade aos seus estudos, entrando em uma faculdade. Entretanto, como aponta De Oliveira, Pinto e Souza (2003, p. 17) o adolescente se encontra num processo de conquista de autonomia e para ele o futuro se coloca como uma interrogação. O presente é objeto de constante questionamento, enquanto seus investimentos subjetivos são potencialmente capitalizados para o futuro. O adolescente vive no campo das virtualidades, o que o move à reflexão acerca do que pode vir a ser, buscando integrar suas experiências passadas, desenvolvendo a consciência de ser autor de seu próprio destino.

A tabela 06 indica como a entrada imediata no mercado de trabalho após a conclusão do curso influenciou a sua opção pelo EMI.

**Tabela 6 – Motivo de escolha: entrar no mercado de trabalho assim que concluir**

<b>Escolhi o curso porque pretendo entrar no mercado de trabalho assim que concluir</b>	Frequência	Porcentagem
Influenciou totalmente	47	12,9
Influenciou muito	80	22
Influenciou razoavelmente	79	21,8
Influenciou pouco	79	21,8
Não influenciou	78	21,5
<b>Total</b>	<b>363</b>	<b>100</b>

**FONTE:** IFNMG *Campus* Salinas. Pesquisa de Campo, 2013

Os resultados provam que, mesmo que a maioria dos estudantes deseja entrar numa faculdade após a conclusão do curso, muitos querem fazê-lo conciliando estudo e trabalho. A tabela acima indica que 34,9% dos alunos (somando as opções influenciou totalmente e muito) querem entrar no mercado de trabalho e isso foi um motivador para a escolha do curso. Para 21,8% dos estudantes, este motivo influenciou razoavelmente; a mesma porcentagem, 21,8%, foram pouco influenciados por este motivo e 21,5% disseram não ter

influenciado, provavelmente aqueles que desejarão dedicar-se integralmente à continuidade dos seus estudos e que não tem necessidade imediata de trabalhar.

Ao assumir que os compromissos do Ensino Médio referem-se a todos os adolescentes, independentemente de sua origem de classe, é preciso destacar o papel da escola pública na construção de uma proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagem variadas e significativas aos seus estudantes. (KUENZER, 2009, p. 43). Ainda segundo a autora, elaborar e disponibilizar aos jovens a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura é a nova finalidade do ensino médio público: ser geral sem ser genérico e relacionar-se ao trabalho sem ser estreitamente profissionalizante. (KUENZER, 2009, p. 45). Dessa maneira, o Projeto Político-Pedagógico da instituição deve fazer a proposição de uma gama de alternativas possíveis, de diversos trajetos, a fim de superar as expectativas de todos os alunos, sejam elas acadêmicas, laborais ou ambas ao mesmo tempo.

A tabela abaixo mostra coerência entre os motivos apontados pelos estudantes “escolhi o curso porque pretendo entrar no mercado de trabalho assim que concluir” e “escolhi pelo Ensino Técnico”. Nota-se que 41 estudantes responderam “influenciou muito” para ambas as opções e 23 que “influenciou totalmente”, somando 64 alunos ou 17,6% dos respondentes. Esses números são coerentes com a porcentagem de alunos que responderam que estão muito influenciados pelo desejo de entrar imediatamente no mercado de trabalho, 22% e com aqueles que mostraram não ter interesse de entrar imediatamente em um curso superior, 26,4%.

**Tabela 7 – Cruzamento de Informações entre os motivos: escolhi o curso porque pretendo entrar no mercado de trabalho assim que concluir e escolhi pelo Ensino Técnico**

Escolhi o curso porque pretendo entrar no mercado de trabalho assim que concluir	Escolhi pelo Ensino Técnico					Total absoluto	Total relativo
	Influenciou muito	Influenciou pouco	Influenciou razoavelmente	Influenciou totalmente	Não influenciou		
Influenciou totalmente	13	4	4	23	3	47	12,9%
Influenciou muito	41	5	17	12	5	80	22%
Influenciou razoavelmente	33	9	17	15	5	79	21,8%
Influenciou pouco	28	16	16	11	8	79	21,8%
Não influenciou	9	16	10	13	30	78	21,5%
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>50</b>	<b>64</b>	<b>74</b>	<b>51</b>	<b>363</b>	<b>100%</b>

**FONTE:** IFNMG Campus Salinas. Pesquisa de Campo, 2013

Quando questionados o quanto o curso técnico foi preponderante para a escolha do EMI, 22% dos respondentes declararam que este foi um motivo que influenciou muito a sua opção pelo curso. Se considerarmos também a opção influenciou totalmente, que é de 12,9%, tem-se 34,9% dos alunos fortemente influenciados pelo curso técnico. Aqueles que disseram não influenciou ou influenciou pouco somam 43,3% dos respondentes. E 21,8% declararam ter influenciado razoavelmente. Percebe-se aqui que, embora muitos desses estudantes não desejam dar prosseguimento na área técnica escolhida após a conclusão do curso, não se pode negar a importância que conferem a esta habilitação. Quando perguntados se existe interesse, gosto ou afinidade pela área técnica, 27,8% responderam que este motivo influenciou muito a escolha pelo curso e 14,6% disse ter influenciado totalmente. Entretanto, 19% declarou que o curso técnico influenciou pouco a sua escolha e 9,9% não ter influenciado. Para 28,7% a habilitação técnica influenciou razoavelmente a opção pelo EMI.

Em sentido oposto, quando perguntados sobre o quanto o ensino médio (formação geral) foi um diferencial para a escolha pelo EMI, 46% dos estudantes declararam que o ensino médio influenciou totalmente a escolha pelo curso. Se somado com o grau “influenciou muito”, são 74,9% de alunos que

optaram pelo EMI principalmente pelo Ensino Médio. Pode-se interpretar esses números a partir da ideia de que esses adolescentes buscaram o EMI no IFNMG – *Campus* Salinas principalmente pela necessidade de concluir o Ensino Médio. Esses dados levam à hipótese de que, se a instituição oferecesse apenas o Ensino Médio de forma concomitante, provavelmente a grande maioria cursaria, mesmo que este não viesse acompanhado de uma habilitação técnica.

Para Franco (2001, p. 182) se há pouco tempo o diploma do antigo 2º grau era considerado promissor para o ingresso no mercado de trabalho, mesmo que em profissões não qualificadas, o quadro hoje é distinto. Diante da recessão, do desemprego e da crise estrutural, o diploma de ensino superior passou a ser requisito altamente valorizado em situações de concorrência e em processos de seleção para o mercado.

Apenas 6,1% declararam que influenciou pouco e 3,6% que não influenciou. Uma hipótese para estes números é que esses estudantes provavelmente fariam apenas o curso técnico na instituição se essa oportunidade lhes fosse oferecida e, provavelmente, são candidatos num futuro muito próximo a entrar no mercado de trabalho. Outra hipótese é que alguns desses estudantes já possuem o ensino médio e estão na instituição cursando o EMI apenas pela habilitação técnica.

O fato da instituição ser próxima a sua residência influenciou muito ou totalmente a 22,3% dos respondentes quanto a sua opção pelo EMI. Em sentido oposto, 52,6% disseram não ter influenciado; 15,4% que influenciou pouco e 9,6% ter influenciado razoavelmente a sua escolha. Isso mostra que a maioria desses alunos escolheu o IFNMG – *Campus* Salinas por outros atributos que não incluem a proximidade de seus lares.

Outra questão levantada foi o quanto os estudantes atribuem importância ao fato do IFNMG – *Campus* Salinas ser uma instituição federal e como essa característica influenciou a sua escolha pelo curso. Para 58,7% este motivo influenciou totalmente a opção pelo EMI e 23,1% que influenciou muito. Para 15,1% o fato de ser uma instituição pública federal influenciou pouco ou razoavelmente e para apenas 3% dos respondentes, este motivo não influenciou em nada a sua escolha. Os números mostram o orgulho que os estudantes tem em estudar em uma instituição de ensino federal.



Importante destacar, ainda, o quanto a reputação docente do IFNMG – *Campus Salinas* foi preponderante para a escolha dos alunos pelo EMI. Para 72,8% dos alunos este foi um motivo que os influenciou muito ou totalmente a optar pelo curso na instituição. Para 18,2% influenciou razoavelmente e apenas 9,1% declararam ter influenciado pouco ou não ter sido motivo de escolha pelo EMI.

Para Corrêa (2005, p. 139) embora o professor individualmente possa se perceber relativamente impotente frente ao ambiente do qual é parte ativa, ao se aliar a outros seres humanos – com os quais convive e compartilha formas de pensar e de agir, de aglutinar esperanças e utopias – é capaz de elevar à mais alta potência seu poder transformador. Na perspectiva gramsciana é preciso que o professor forje a sua personalidade no sentido de adquirir a máxima consciência - a consciência historicamente possível – do ambiente do qual é parte nada neutra ou passiva.

Kuenzer (1998) corrobora destacando que isto significa que ao *educador* compete buscar nas demais áreas do conhecimento as necessárias ferramentas para construir categorias de análise que lhe permitam *apreender e compreender* as diferentes concepções e práticas pedagógicas [...] transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados através de formas metodológicas adequadas; construir formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades; e, finalmente, no fazer deste processo de produção de conhecimento, sempre coletivo, participar como um dos atores da organização de projetos educativos, escolares e não-escolares, que expressem o desejo coletivo da sociedade.

#### **4.1.5 Quanto à avaliação da instituição e curso pelos estudantes**

Quando os estudantes foram perguntados como avaliariam a instituição de maneira geral, 36,6 % declararam ser ótima; 52,6% boa; 10,5% regular e 3% ruim. Os resultados sugerem que os alunos fazem uma boa avaliação do IFNMG – *Campus Salinas*.

Quanto à infraestrutura oferecida aos alunos, 73,6% acreditam ser ótima ou boa; 24,5% acham regular e 7,4% ruim ou péssima.

Foi também pedido que os estudantes avaliassem o curso técnico e o Ensino Médio (formação geral) que estão cursando. Esta questão desejou saber as diferenças que os mesmos atribuem às áreas em separado, mesmo que a concepção de Ensino Médio Integrado supere esta separação, indo muito além dela. Desejou-se aqui, estudar os fenômenos isoladamente, tais como eles ocorrem, observando suas constantes e variáveis, buscando um entendimento mais alargado. Descartes, nas *Meditações*, assim como no *Discurso do Método*, propõe uma cisão metodológica, uma divisão em partes que permita analisar cada parte, para, a seguir, organizá-las, das mais simples às mais complexas, compreendendo, assim, o todo. Foi assim que esta pesquisa procurou compreender a avaliação dos estudantes do curso e da instituição que estudam.

Em relação ao grau de satisfação dos alunos pelo curso técnico que estão cursando, 52,6% acreditam ser ótimo; 31,1% bom; 13,5% regular; 1,4% ruim e 1,4% péssimo.

Já em relação à formação geral, 49,3% avaliaram como ótima; 41,3% boa; 8,5% regular e 0,8% péssima.

Quando perguntados como avaliam os seus professores da área técnica, 41,6% responderam que são ótimos professores; 42,7% que são bons; 12,7% regulares e apenas 3,1% declararam que os professores dessas áreas são ruins ou regulares.

Quanto aos professores da formação geral, 40,8% dos alunos acreditam que são ótimos professores; 45,5% que são bons; 11,8% regulares e apenas 2% acreditam que os seus professores da formação geral são ruins ou péssimos. Esses números vão de acordo as falas dos sujeitos participantes do grupo focal que também mostram mais gosto e afinidade pela área técnica e seus professores.

Outro ponto de análise foi a avaliação que os alunos internos e semi-internos fazem desse auxílio oferecido pela instituição. Para 62,3% este benefício é ótimo ou bom; 13,5% consideram regular e 08% acreditam ser ruim ou péssimo.

A última subcategoria analisada nesta categoria foi se as expectativas anteriores à entrada no EMI foram atendidas. Para 54,8% dos estudantes as suas

expectativas foram atendidas de forma positiva; para 08% foram superadas; 17,9% disseram não terem tido as expectativas atendidas e 19,3% não quiseram opinar.

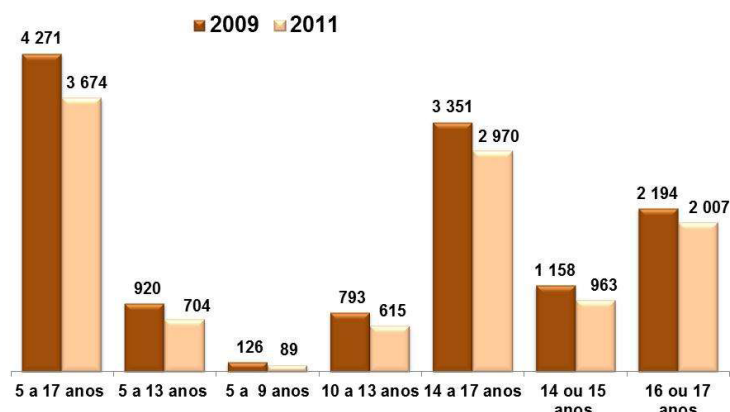
#### **4.1.6 Quanto à empregabilidade**

Dos 363 estudantes pesquisados, apenas 03 trabalham, representando 0,8% do total. Trezentos e sessenta alunos apenas estudam.

Para aqueles estudantes que conciliam estudo e trabalho, foi pedido que respondessem algumas questões relativas ao tema. Quanto à carga horária semanal de trabalho, 02 estudantes trabalhadores disseram permanecer até 20 horas no seu local de trabalho e 01 aluno declarou trabalhar mais de 30 horas semanais. Em relação ao vínculo empregatício, 01 estudante é estagiário, 01 é proprietário de empresa e 01 respondeu outros. Os três alunos declararam já trabalharem antes de iniciar o EMI no *Campus Salinas*.

Os desafios que os jovens no Brasil enfrentam em termos da sua inserção no mercado de trabalho possuem um determinante fundamental, a educação, que condiciona não somente a empregabilidade, entendida como a maior probabilidade de obter um emprego, mas também a possibilidade de ter acesso a postos de trabalho melhor remunerados. (PORTAL SÃO FRANCISCO, 2013).

Os dados acima vão de acordo às estatísticas nacionais do IBGE (2011) que apontam uma queda da população ocupada no Brasil na faixa etária de 05 a 17 anos em função do aumento das oportunidades educacionais conferidas a essa população.

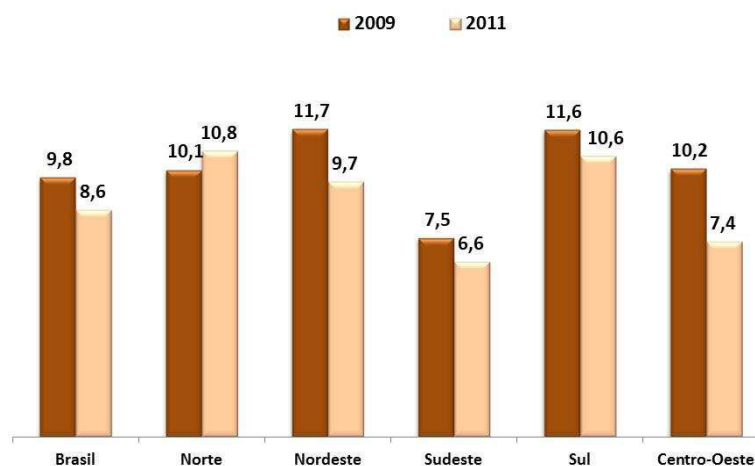


**Gráfico 1 - População ocupada de 5 a 17 anos de idade – Brasil**

Fonte: IBGE/2011

São menos 597 mil crianças ou adolescentes trabalhando no Brasil, em comparação com 2009.

O gráfico 02 ainda mostra que a região Sudeste, em que está inserido o IFNMG – *Campus* Salinas, é a região que apresenta o menor nível de ocupação das crianças e adolescentes no Brasil. É possível perceber que em todas as regiões brasileiras houve queda no ano de 2011 do número de trabalhadores mirins.



**Gráfico 2 - Nível da ocupação por região brasileira (%) - 5 a 17 anos**

Fonte: IBGE/2011

Contudo, caiu a taxa de jovens de 15 a 17 anos que frequentam a escola no Brasil, como mostram os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra

de Domicílios (Pnad) 2011. De acordo com o estudo, o índice, que equivale ao percentual de escolarização entre os integrantes deste grupo etário, recuou de 85,2% para 83,7%, de 2009 para 2011.

Isso demonstra que a juventude ainda é merecedora de atenção pelo poder público, especialmente os jovens com condições socioeconômicas precárias que tem mais necessidade de se inserir prematuramente no mercado de trabalho, ausentando-se da escola e aumentando as taxas de evasão no país nesta etapa que é o Ensino Médio. Contudo, faz-se importante dizer que essa pesquisa mostrou que a inserção prematura no mundo do trabalho não é o caso dos estudantes do EMI no *Campus Salinas*.

#### **4.1.7 Quanto às perspectivas dos estudantes após a conclusão do curso**

A última categoria quis saber quais as perspectivas dos estudantes após a conclusão do EMI.

Para 63,4% o maior objetivo a ser alcançado após a conclusão do curso é trabalhar e ingressar em uma faculdade ao mesmo tempo. Já 29,8% dos alunos desejam apenas fazer faculdade; 2,5% querem apenas trabalhar; 3,6% almejam trabalhar e fazer outro curso técnico e 0,8% dos estudantes desejam apenas fazer outro curso técnico. Nota-se aqui que, para a maioria dos jovens pesquisados, o ingresso no ensino superior deverá vir acompanhado de sua entrada no mundo do trabalho. Isso demonstra que, especialmente o nível médio de ensino, parece funcionar como um passaporte para o mercado de trabalho formal, sobretudo para os jovens oriundos de famílias de baixa renda (SOARES; CARVALHO; KIPNIS, 2003 *apud* MATTOS; CHAVES, 2010, p. 541). Contudo, esses mesmos jovens também almejam ingressar em uma faculdade, principalmente para conseguir melhores condições de trabalho.

Para Andrade (2012) apesar desse intenso crescimento observado no ensino superior, o percentual de acesso dos jovens é ainda muito restrito – abrange 19% na faixa etária de 18 a 24 anos (PNAD, 2009). Quando compara-se a situação brasileira com a de outros países mais desenvolvidos, vê-se que o

acesso ao ensino superior, em 1997, já atingia 45% dos jovens de 18 a 21 anos nos EUA e 69% na Coreia do Sul.

Mattos e Chaves (2010, p. 541) defendem que um dos processos que marcam a transição para a vida adulta é a inserção na vida produtiva, a transição para o mundo do trabalho. Ao lado de aspectos como a constituição de relações afetivas estáveis e a finalização da escolarização básica, a inserção laboral é capaz de provocar alterações profundas nos comportamentos, nos papéis sociais e nas relações interpessoais dos jovens .

Apesar de o Brasil ter avançado bastante nos últimos dez anos em relação ao acesso ao ensino médio, dados da UNESCO (2004) revelam que a maioria dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos ainda cursa o ensino fundamental (43,4%), enquanto uma parcela menor frequenta o ensino médio (35,7%).

Quando os estudantes do EMI – *Campus Salinas* foram questionados se eles desejam trabalhar na área do curso técnico que estão cursando, 51,5% disseram que sim e 48,5% que não querem trabalhar nessa área.

Esses números podem sugerir uma tendência dos estudantes em continuarem na área do curso técnico que escolheram em suas futuras experiências laborais. Contudo, quase a metade não almeja trabalhar na área do curso técnico. Isso pode ser explicado por inúmeros fatores, dentre eles o baixo grau de maturidade desses alunos quando ingressaram no curso, algo comum nesta faixa etária; a opção especialmente pelo Ensino Médio propedêutico, desconsiderando a formação técnica, etc.

E, quando perguntados se desejam fazer uma faculdade na área do curso técnico que estão cursando, 62,8% acreditam que não e 37,2% que sim, o que mostra uma tendência de escolha por cursos superiores que nada ou muito pouco tem a ver com a formação técnica obtida durante o Ensino Médio. Por isso, faz-se imperiosa uma educação profissional que ultrapasse os limites da educação estritamente técnica, mas que seja capaz de formar amplamente o cidadão do trabalho, para o trabalho, independente dos trajetos posteriores de escolarização que cada um irá traçar para a sua vida.

O indivíduo, pelo acúmulo histórico de experiências de sucesso ou de fracasso por ele vivido ou por meio das pessoas próximas, de acordo com a posição do grupo no espaço social, constrói um quadro de possibilidades reais,

quase inconsciente, acerca do que pode estar ao seu alcance e, a partir de então, traça o grau de investimentos possíveis na carreira escolar, visando, antes de tudo, o retorno de recursos financeiros que poderá obter, denominado por Bourdieu como “causalidade do provável”. (SARAIVA; FERENC, 2010)

Dessa maneira, ainda segundo as autoras, as considerações apresentadas possibilitam o entendimento de que as escolhas dos discentes não são neutras, devendo ser contextualizadas, considerando a classe social a que pertencem, o capital cultural acumulado e as suas condições materiais de existência.

Kuenzer (1997) depreende que, como as funções essenciais do mundo da produção originam classes sociais diferenciadas com necessidades específicas, essas mesmas classes criam para si uma camada de intelectuais que serão responsáveis pela sua homogeneidade, consciência e função, nos campos econômico, social e político. Formar esses intelectuais é função da escola, com base nas demandas de cada classe e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O exercício dessas funções não se restringe apenas ao campo produtivo em si, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, o que exige, portanto, da escola em todos os níveis, a elaboração de suas propostas segundo essas exigências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou analisar a opção dos estudantes do IFNMG – *Campus* Salinas pelo Ensino Médio Integrado, evidenciando quais os fatores foram preponderantes para a escolha por esta modalidade de ensino ainda tão merecedora de maiores esclarecimentos.

Analisar esses aspectos à luz das determinações da conjuntura educacional, econômica e política, buscando compreender, a partir das contradições evidenciadas nas falas dos seus atores, a sua lógica, foi o objetivo deste trabalho. Para fazê-lo, tomou-se como referência a opinião daqueles que são os principais interessados no entendimento mais alargado das questões implícitas ao EMI.

O Ensino Médio ainda é entendido por uma dupla concepção que o evidencia. Para Kuenzer (1997) é esta dupla função — preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho — que lhe confere ambiguidade, uma vez que essa não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação.

O levantamento bibliográfico para essa investigação fez-se de suma importância no sentido de elucidar a compreensão de uma realidade tão diversa que é a de jovens que se diferenciam através de grupos sociais formados pela clássica dicotomia de classes. Essa dualidade social acaba por instaurar no âmbito da escola uma outra dualidade, qual seja, a separação entre a formação propedêutica e a profissionalizante. Para o alargamento dessa compreensão, a travessia pela dimensão histórica do EMI no Brasil foi fundamental, assim como o entendimento da suas concepções, princípios e finalidades. A discussão das categorias juventude, trabalho e educação também fizeram-se imprescindíveis para o embasamento desta temática, pois tem exigido a cada dia uma maior atenção política e acadêmica, constituindo-se em ricos objetos de estudo.

A análise dos documentos que regulam o EMI no Brasil evidencia a falta de compromisso com uma proposta de Ensino Médio verdadeiramente integrado à Educação Profissional, o que pode ser notado no decreto nº 5.154/04



que muito pouco avançou em relação ao decreto anterior, o nº 2.208/97. O que pode-se notar é que a legislação furta-se do compromisso com os princípios e finalidades educacionais que prezam pela formação humana integral, a partir dos conceitos de omnilateralidade, politecnicidade e o trabalho como um princípio educativo fundamental.

As etapas desta pesquisa (grupo focal e questionário estruturado) foram essenciais na compreensão do que desejam estes sujeitos e quais são as representações que constroem da instituição, do curso, de seus professores, colegas e o que almejam para o futuro, etapa ainda tão incerta para a maioria desses adolescentes.

As percepções dos estudantes do EMI - *Campus* Salinas levaram à algumas reflexões importantes que podem configurar-se como elementos essenciais de análise para a instituição.

Buscou-se, com este público, mostrar que os estudantes são sujeitos de direito no Ensino Médio. Nesse sentido, Brutti (2004) acredita que nessa concepção de sujeito de direito, não se quer dizer, tão-só, sujeito a quem se atribui faculdades subjetivas em relação a um ordenamento positivo que está à disposição de todos. Quer-se, isto sim, considerá-lo um ser senciente, em desenvolvimento, cujas percepções sensoriais captaram e acumularam experiências, ao longo de sua tenra existência, a ponto de formá-lo um ser ímpar. Pois, assim sendo, como ser sem igual, deve ser tratado, então, como tal.

A partir das etapas da pesquisa, pode-se traçar um perfil geral dos estudantes do EMI na instituição, além de conhecer suas concepções sobre a instituição e curso, seus trajetos anteriores de escolarização, suas experiências estudantis e laborais e suas perspectivas para o futuro. Procurou-se, ainda, entender se o EMI no *Campus* Salinas tem cumprido com o seu papel de formar amplamente os seus alunos, assim como preconiza a sua concepção.

Os alunos do IFNMG – *Campus* Salinas tem idades que variam de 14 a 19 anos, e, em sua grande maioria, não apresenta defasagem idade/série. Os resultados mostram que quanto à cor/raça dos estudantes, a maioria é parda. Quanto ao estado civil dos estudantes, 99% são solteiros, não possuem filhos e apenas estudam, o que mostra que este público é jovem, mora na casa dos pais

e podem dedicar-se exclusivamente aos estudos nesta importante etapa da Educação Básica.

Em relação ao sexo, pode-se perceber que as mulheres ocupam quase a metade das vagas dos cursos integrados, o que nega a máxima durante muito tempo defendida que as instituições técnicas de ensino abrigam, quase que exclusivamente, estudantes do sexo masculino.

O curso técnico em agropecuária, mesmo com sua tradição, não abriga mais a grande maioria dos estudantes, o que demonstra o espectro de novas possibilidades de formação técnica que são percebidas e valoradas pelos alunos.

Os estudantes são oriundos de famílias de baixa renda, apresentando renda total familiar de até dois salários mínimos. Isso implica pensar em políticas nacionais e institucionais que privilegiem esta população. A maioria não se beneficia de nenhum apoio do Estado. Esses números podem sugerir que os benefícios governamentais não estão atingindo plenamente a população que deles necessita.

Considerando os três cursos integrados oferecidos pela instituição, Agroindústria, Agropecuária e Informática e o local de residência dos estudantes, campo ou cidade, nota-se que uma pequena quantidade de estudantes tem família residente no campo. Esses dados aplicam-se, inclusive, ao curso técnico em agropecuária. Os números negam a fala dos estudantes do grupo focal que destacaram que a maioria dos alunos deste curso o teria escolhido para trabalharem como técnicos na propriedade rural da família, ideia até hoje disseminada em relação aos alunos que frequentam estes cursos. Confrontando esses dados com as ideias de Cecchin e Vieira (2012) percebe-se um enfrentamento à antiga ideia de que as escolas técnicas agrícolas eram destinadas aos filhos dos produtores rurais. É importante salientar que os educandos do IFNMG - *Campus* Salinas apresentam, hoje, características bastante diferentes do que durante muito tempo acreditaram possuir. Isso significa dizer que o público desta instituição de ensino pesquisada é, em sua grande maioria, residente na cidade e não são filhos de produtores rurais.

Em relação à escolaridade dos pais dos estudantes, fica evidente que as mulheres tem mais anos de escolaridade do que os homens. Esses números

corroboram os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2012 de que as mulheres são mais escolarizadas do que os homens.

A grande grande maioria dos estudantes cursou o Ensino Fundamental integralmente em escola pública. Esses dados negam a ideia preconizada, principalmente nas décadas de 80 e 90 de que os alunos mais abastados, principalmente os oriundos das escolas primárias particulares, começaram a se adiantar para as escolas técnicas e que essas instituições tornaram-se escolas da elite de *facto*. (CASTRO, s. d.).

A trajetória dos estudantes para o mundo adulto apresentou-se sob dois ângulos: aqueles que apontaram como maior motivação de escolha pelo EMI "dar prosseguimento aos seus estudos/cursar uma faculdade" e aqueles que optaram por esta modalidade de ensino, especialmente, para num futuro próximo, "entrar imediatamente no mercado de trabalho". Mais da metade dos estudantes disseram que fazer uma faculdade após a conclusão do EMI é seu principal objetivo. Esses dados apontam uma tendência desses estudantes a darem continuidade aos seus estudos. Contudo, os resultados ainda provam que, mesmo que a maioria dos estudantes desejam entrar numa faculdade após a conclusão do curso, muitos querem fazê-lo conciliando estudo e trabalho. A pesquisa apontou que, para a maioria dos jovens pesquisados, o ingresso no ensino superior deverá vir acompanhado de sua entrada no mundo do trabalho. Isso demonstra que, especialmente o nível médio de ensino, parece funcionar como um passaporte para o mercado de trabalho formal, sobretudo para os jovens oriundos de famílias de baixa renda (SOARES; CARVALHO; KIPNIS, 2003 *apud* MATTOS; CHAVES, 2010, p. 541).

Um ensino de qualidade para esses adolescentes configura-se como uma luta em favor de uma concepção realista em que se unem dois elementos: a concepção de lei natural e a da participação ativa do homem na vida da natureza, isto é, em sua transformação segundo um objetivo que é a vida social dos homens. Ou seja, essa concepção unifica-se no trabalho, que se baseia sobre o conhecimento objetivo e exato das leis naturais para a criação da sociedade dos homens. (MANACORDA, 1990, p. 172 *apud* FERNANDES, 2012, p. 4).

Os dados também mostram que para um terço dos estudantes, o curso técnico foi preponderante para a escolha do EMI, inclusive metade deseja

trabalhar na área do curso técnico que estão cursando. Desta forma, não se pode negar a importância que conferem a esta habilitação. Em sentido oposto, quando perguntados sobre o quanto o ensino médio (formação geral) foi um diferencial para a escolha pelo EMI, mais de dois terços dos estudantes declararam que optaram pelo EMI principalmente pelo Ensino Médio, o que fortalece a ideia de que, se a instituição oferecesse apenas o Ensino Médio de forma concomitante, provavelmente a grande maioria cursaria, mesmo que este não viesse acompanhado de uma habilitação técnica.

A maioria desses sujeitos não almeja fazer uma faculdade na área do curso técnico que estão cursando, o que mostra uma tendência de escolha por cursos superiores que nada ou muito pouco tem a ver com a formação técnica obtida durante o Ensino Médio. Por isso, faz-se imperiosa uma educação profissional que ultrapasse os limites da educação estritamente técnica, mas que seja capaz de formar amplamente o cidadão do trabalho, para o trabalho, independente dos trajetos posteriores de escolarização que cada um irá traçar para a sua vida.

Desta maneira, elabora-se aqui uma consideração: os estudantes do EMI - *Campus* Salinas optaram por esta modalidade de ensino principalmente pelo Ensino Médio, contudo, além de conferirem importância à habilitação técnica recebida, mostram-se muito satisfeitos com as aulas e professores da área técnica.

O fato do IFNMG - *Campus* Salinas ser próximo à residência dos estudantes parece não ter influenciado os alunos a escolherem esta instituição. Isso mostra que a maioria desses alunos escolheu este educandário por outros atributos que não incluem a proximidade de seus lares. Entretanto, o fato de ser uma instituição federal de ensino foi um grande motivador na escolha.

Importante destacar, ainda, o quanto a reputação docente do IFNMG – *Campus* Salinas foi preponderante para a escolha dos alunos pelo EMI. Em relação à avaliação que fazem da instituição de maneira geral, a maioria declarou estar satisfeita.

Dois terços dos estudantes demonstram estar satisfeitos com o auxílio do internato/semi-internato, o que se mostra como um importante fator de

permanência desses alunos na instituição. Entretanto, este auxílio ainda não foi capaz de atingir a todos os que dele necessitam.

Assim, com os resultados desta pesquisa, depreende-se que muito ainda deve ser feito pelo IFNMG – *Campus* Salinas a fim de que se conheça a realidade dos seus estudantes para que se possa formá-los na vida pelo trabalho. Contudo, já se pode notar sinalizações positivas dos adolescentes em relação às concepções que tem da instituição e do curso. Exigir que estes sujeitos saibam exatamente o que querem para um futuro próximo pode não ser o melhor caminho. Mas, será através da interpretação de suas contradições e imaturidades que se poderá chegar mais próximo desses atores.

Imbuídos de um espírito de luta por um Ensino Médio que seja verdadeiramente integrado e, motivados pelo pensamento de Ramos (2005) acreditemos na capacidade coletiva e aguerrida de defender ideias e de propor para a construção de novas possibilidades. O novo nasce do velho, daquilo que sabemos. A fórmula não existe e o pronto nunca existirá. Como diria Antônio Gramsci, sejamos pessimistas na inteligência e otimistas na vontade. O pessimismo da inteligência não quer dizer que nada daria certo. Ao contrário, significa sermos capazes de identificarmos situações adversas para não criarmos mitos. O otimismo da vontade é a reunião da energia que nos alimenta para perseguirmos a utopia e novos caminhos.

Para Ramos (2005, p. 22) o acesso ao conhecimento como direito tem duas dimensões que se complementam, quais sejam, da compreensão da realidade em geral e da instrumentalização do trabalhador. Instrumentalização não no sentido pragmático, mas no sentido de produzir condições subjetivas e coletivas para lutar pela reconfiguração das relações de trabalho e das relações sociais dentro da ordem e contra ordem capitalista. Isto implica ter conhecimentos que configurem identidades sociais mediadas pelo trabalho. O ensino médio puro não configura identidades dos sujeitos que precisam urgentemente se inserir na vida produtiva. Esses sujeitos conseguiriam emprego? Isto não está dado, pois a educação não garante o emprego. Mas falamos em lutar ativamente, municiado de conhecimentos, de categorias que levem à compreensão da realidade social e a meios de ação profissional. Uma formação genérica que não tem significado concreto para os sujeitos é uma formação que os coloca na lógica subordinada.

Assim, a defesa do ensino médio integrado não reforça a ideia da empregabilidade. Ao contrário, proporciona que os sujeitos se vejam tendo conhecimentos, sendo produtivos para a sociedade, ainda que as relações nesta sociedade tendam sempre à exclusão.

Nesse sentido, Ramos (2005) afirma que não há dúvida de que há duas lutas que se complementam na realidade brasileira. Uma é a da educação, no sentido de uma reconstrução completa de suas concepções, de suas finalidades, a serem comprometidas com a classe trabalhadora. A finalidade da educação não deve ser a formação “para”; seja “para o mercado de trabalho” ou “para a vida”. É formação pelo trabalho e na vida. A outra luta é a questão do trabalho como necessidade e meio de produzir a existência.

Espera-se que os resultados encontrados nesta pesquisa possam ser úteis ao IFNMG - *Campus* Salinas no sentido de subsidiar estudos prospectivos acerca do Ensino Médio Integrado considerando o entendimento daqueles que são os verdadeiros sujeitos desta modalidade de ensino. Pretendeu-se, desde o início, dar voz aos estudantes e enxergar o EMI sob a ótica de quem se beneficia diretamente deste política.

Os dados, por englobar todos os alunos desta modalidade, podem adquirir importância significativa para redimensionar o EMI na instituição a partir dos próximos processos seletivos. Deseja-se criar um banco de dados com essas informações iniciais que poderá ser atualizado todo início de ano letivo com a entrada de novas turmas. Esses dados são importantes para o uso da secretaria escolar, setor pedagógico, setor de assistência ao educando, etc. e, se constantemente atualizados, facilitarão até mesmo o pagamento da assistência estudantil a partir dos perfis traçados pelo questionário eletrônico.

A instituição poderá, ainda, fazer um estudo cuidadoso das falas dos estudantes no Grupo Focal onde são apontados pontos importantes de avaliação da própria instituição e curso. Nota-se na fala desses alunos que eles estão satisfeitos com a instituição e curso, mas percebem que existem pontos falhos, como: falta de materiais nos laboratórios; número reduzido de aulas consideradas essenciais, especialmente na formação geral; falta de serviços como internet em toda a extensão do *campus*; baixo sinal de celular; acervo da biblioteca insuficiente; cansaço por estudar o dia todo e precisar fazer tarefas a noite;

reposição de aulas em sábados letivos em função de greves, o que impede os que residem fora de visitar a família; alto grau de complexidade das disciplinas da área técnica; além de dificuldades de adaptação para aqueles que são de outras cidades; saudade da família; isolamento do mundo; dentre outros.

Entender esta modalidade de ensino faz-se imperioso no sentido de abandonar visões, muitas vezes superficiais, de Ensino Médio Integrado. Acredita-se que, partindo dos principais interessados, que são os estudantes que se beneficiam desta política educacional, estejamos na direção do clareamento das ideias capazes de construir um novo momento para aqueles que optaram, seja qual for o motivo, por um Ensino Médio do trabalho, na visão mais profunda que esta palavra pode alcançar.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carla Coelho de. Juventude e Trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo. **Revista mercado de trabalho conjuntura e análise**, v. 37, Brasília, Nov.2008.Disponível em:<[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/09\\_juventude\\_e\\_trabalho.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/09_juventude_e_trabalho.pdf)>. Acesso em: 16 de Nov.2013.

ANDRADE, Cibele Yahn de. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Ensino Superior Unicamp**, Campinas, 31 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social> >. Acesso em: 02 de ago. 2013.

ARROYO, Miguel. As relações sociais na escola e formação do trabalhador. In: FERRETTI, C. J. *et al.* (Orgs.). **Trabalho formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. v. 1. p. 13-42.

\_\_\_\_\_. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Carlos Soares; DELUIZ, Neise. **Juventude, trabalho e educação profissional: o programa nacional de estímulo ao primeiro emprego em discussão**. [2008]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-3950--Int.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2012.

BASCH, CE. Focus group interview: na underutilized reserch technique for improving theory and practice in health education. **Health Educ Q**, Winter, v. 14, n. 4, p. 411-418, 1987 *apud* LERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecilia Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 35, n. 2, jun. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342001000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342001000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 nov. 2012.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 26.ed.1985.



BEVILAQUA, Raquel; CARVALHO, Evani Piccolo. Ensino médio integrado a educação profissional: concepções e desafios no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul. **Diálogo e Interação**, Cornélio Procópio, v. 1, 30 jun. 2009. Disponível em: <<http://www.faccrei.edu.br/gc/anexos/diartigos2.pdf>> Acesso em: 22 jul. 2013.

BIAGINI, Jussara. **Revisitando momentos da história do ensino técnico**. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, 5., 2001, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: UFOP, 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1713.html>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

BOCK, S. D. Como se escolhe uma profissão? **Nasce a Orientação Vocacional**, Alto de Santana. [1997] Disponível em: <<http://www.nace.com.br/doc/como%20se%20escolhe.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2013 *apud* SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, abr. 2005.

BOHOSLAVSKY, R. Orientação vocacional: a estratégia clínica, Martins Fontes: São Paulo, 3. ed., 1980.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622011000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 nov. 2012.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1997. 18. abr. 1997 p. 7-760.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o art.36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

BRASIL. O internato nas escolas agrotécnicas federais. Brasília: MEC/SEMTEC, 1994. *Apud* FELIPE, Márcia Leila de Freitas Macedo. Análise da importância do regime de internato para os alunos do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal do Ceará Campus Iguatu. **Revista Científica do IFAL**, Alagoas,

v. 1, n. 2, jan./jul. 2011. Disponível em:

<<http://kentron.ifal.edu.br/index.php/educcte/article/view/29>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1982. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em 10 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **LDB: Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de educação ciência e tecnologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/recursosnaturais/ids/ids2010.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2013

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

BRUTTI, Roger Spode. A escola, o sujeito e o direito. **Boletim Jurídico**, Uberaba, n. 101, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=409>>. Acesso em: 03 ago. 2013.

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade educacional. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 146.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. In: SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 6., 2011. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2011. Disponível em: <[http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete\\_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf](http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2013.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **Ensino médio integrado à educação profissional limites e possibilidades**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-3976--Int.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

CASTRO, C. M. Oficinas mecânicas para formarem advogados? **Revista Veja**, São Paulo, n. 1520, 1997 *apud* KRUGER, Edelbert; TAMBARA, Elomar. O perfil dos alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas-CEFET-RS durante a vigência do decreto 2208/09. **Unirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, abr. 2006.

CASTRO, Cláudio de Moura. Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 153-180.

CASTRO, Michele Corrêa de; RIOS, Valdir Lemos. Escola e educação em Gramsci. **Revista de Iniciação Científica da FFC da Unesp**, Marília, v. 7, n. 3, p. 221-228, 2007.

CECCHIM, Raul; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. **O curso técnico em agropecuária: histórico e perfil dos alunos e egressos**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, I., FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO SUL DO RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns, I., 2012, Pelotas. **Anais...** Pelotas: IFRS, 2012. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.vanessanogueira.info/sifedoc/Anais/Eixo%2004/Raul%20Cecchin%20e%20Marilandi%20Maria%20Mascarello%20Vieira.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

CIAVATTA Maria; RAMOS M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugar de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N.; CIAVATTA, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação de trabalhadores (1930-1960)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **A Era das Diretrizes: a Disputa pelo Projeto de Educação dos mais Pobres**. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012

COREICHA, Leonardo da Silva. Gramsci, trabalho e educação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “GRAMSCI E OS MOVIMENTOS POPULARES”, 1., 2010, Niterói. **Anais...** Niterói: Nufipe, 2001. Disponível em: <[http://www.nufipeuff.org/anais\\_seminario.html](http://www.nufipeuff.org/anais_seminario.html)>. Acesso em: 22 jul. 2013.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e produção da existência do professor. In: RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 128-147.

CORTI, Ana Paula. Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no ensino médio. In: Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio. **Salto Para o Futuro**, Boletim 18, v. 19, nov. 2009. p. 12-15.

CRUZ, Valmira Maria de Amariz Coelho; JORGE, Céuli Mariano; SILVA, Frederico Fonseca. **Uma Reflexão Sobre a Educação Profissional: História e Legislação sob a Ótica da Professora Marise Nogueira Ramos**. Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, v.17, n.2, p. 535-547, jul./dez. 2012

DAYRELL, Juarez. Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio. **Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 18, nov. 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2013.

FELIPE, Márcia Leila de Freitas Macedo. Análise da importância do regime de internato para os alunos do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal do Ceará Campus Iguatu. **Revista Científica do IFAL**, Alagoas, v. 1, n. 2, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://kentron.ifal.edu.br/index.php/educte/article/view/29>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

FERNANDES, Maria Clara A. C. **Uma educação para além do capital é uma educação para além do trabalho? Princípio educativo em Gramsci e Meszáros.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX ENGELS, 7., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <[http://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Maria%20Fernandes.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Maria%20Fernandes.pdf)> Acesso em: 22 jul. 2013.

FERRETI, João Celso. **Uma nova proposta de orientação profissional.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 109 p.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, mar. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 jul. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1384>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: \_\_\_\_\_; RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

\_\_\_\_\_. Concepção do Ensino Médio Integrado. Seminário sobre ensino médio integrado. Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. Natal e Mossoró, 2007. Disponível em [http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf). >. Acesso em: 07 de nov. 2013.

\_\_\_\_\_.; RAMOS, M. N.; CIAVATTA, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005 *apud* FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1384>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

GAGE, N. L. A conception of teaching. New York: Springer, 2009. *apud* NEPOMUCENO, Ricardo Ferreira; WITTER, Geraldina Porto. Influência da família

na decisão profissional: opinião de adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 1, jun, 2010.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. 2009. 148 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

\_\_\_\_\_. A política de integração da educação profissional ao ensino médio; perspectivas, avanços e obstáculos. In: GREGÓRIO, Ana Nelly de Castro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. (Org.). **O ensino médio integrado a educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba: SEED/PR, 2008. v. 1. p. 139-148.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GOMES, Maria E. S.; BARBOSA, Eduardo F. **A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos**. fev. 1999. Disponível em <[http://www.tecnologiaprojetos.com.br/banco\\_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D\\_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf](http://www.tecnologiaprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2013.

GRABOWSKI, Gabriel. Proposta pedagógica: ensino médio integrado a educação profissional. **Ensino médio integrado a educação profissional**, Boletim 07, maio/jun. 2006. p. 5-15. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto07.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2013.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978 *apud* KUENZER, Acacia Zeneida (Org). **O ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais orgânicos e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995 *apud* BARBOSA, Carlos Soares; DELUIZ,

Neise. **Juventude, trabalho e educação profissional: o programa Nacional de estímulo ao primeiro emprego em discussão**. [2008]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-3950--Int.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2012.

GUERRA, Oldênia Fonseca; BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. O ensino agrícola e a inserção de mulheres e homens no mundo do agronegócio. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 4., 2006, Teresina. **Anais...** Teresina: 2006. Disponível em: <[http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt16/GT16\\_2006\\_09.PDF](http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt16/GT16_2006_09.PDF)>. Acesso em: 17 jul. 2013.

GUIMARÃES, André Rodrigues. **O papel da escola na sociedade capitalista: as percepções dos professores da educação de jovens e adultos**. 2008. 106 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional)-Universidade Federal do Macapá, 2008.

GUIMARÃES, Juliana Bahiense de Sousa. **Análise estatística utilizando o SPSS: guia prático de comandos**. Salvador: BA. Disponível em: <<http://www.proac.uff.br/estatistica/sites/default/files/Apostila-SPSS.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Plano de desenvolvimento institucional: 2009-2013**. Montes Claros: IFNMG, 2009.

KOLLER, Cláudio; SOBRAL, Francisco Montorio. A construção da identidade das Escolas Agrotécnicas Federais: a trajetória da COAGRI ao CONEAF. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artes Médica, 2010 *apud* CECCHIM, Raul; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. **O curso técnico em agropecuária: histórico e perfil dos alunos e egressos**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, I., FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO SUL DO RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns, I., 2012, Pelotas. **Anais...** Pelotas: IFRS, 2012. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.vanessanogueira.info/sifedoc/Anais/Eixo%2004/Raul%20Cecchin%20e%20Marilandi%20Maria%20Mascarello%20Vieira.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2013

KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). **O ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**,

Campinas, v. 19, n. 63, ago. 1998. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional:** as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997 *apud* BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, ago. 2011. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622011000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

\_\_\_\_\_. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, abr. 1997. Disponível em:  
<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24781997000100007&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781997000100007&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 17 nov. 2012.

\_\_\_\_\_.; GRABOWSKI, Gabriel. História e perspectivas do ensino médio e técnico no Brasil: a gestão democrática da educação profissional: desafios para sua construção. **Ensino médio integrado à educação profissional**, Boletim 07 maio/jun. 2006. p. 16-28. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto07.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2013.

LERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecilia Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 35, n. 2, jun. 2001. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342001000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342001000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 nov. 2012.

LEVENFUS, R. S. **Os lutos pela escolha profissional psicodinâmica da escolha profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 *apud* SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, abr. 2005.

LODI, Lucia Helena. Apresentação: ensino médio e educação profissional. **Ensino médio integrado à educação profissional**, Boletim 07 maio/jun. 2006. p. 3-5.



Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto07.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em GRAMSCI**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 *apud* FERNANDES, Maria Clara A. C. **Uma educação para além do capital é uma educação para além do trabalho? Princípio educativo em Gramsci e Mészáros**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX ENGELS, 7., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <[http://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Maria%20Fernandes.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Maria%20Fernandes.pdf)> Acesso em: 22 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MATTOS, Elsa de; CHAVES, Antônio Marcos. Trabalho e escola: é possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 3, set. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932010000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04 ago. 2013.

MEHEDFF, Nassim Gabriel. Educação Versus exclusão. **Boletim Cinterfor**, n. 159-166, maio/ago. 1999. Disponível em: <[http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_articulo/mehedff.pdf](http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/mehedff.pdf)> Acesso em: 22 jul. 2013.

MELLO, Guimar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1993 *apud* COREICHA, Leonardo da Silva. Gramsci, trabalho e educação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "GRAMSCI E OS MOVIMENTOS POPULARES", 1., 2010, Niterói. **Anais...** Niterói: Nufipe, 2001. Disponível em: <[http://www.nufipeuff.org/anais\\_seminario.html](http://www.nufipeuff.org/anais_seminario.html)>. Acesso em: 22 jul. 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012

NEPOMUCENO, Ricardo Ferreira; WITTER, Geraldina Porto. Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 1, jun, 2010

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**. São Paulo: Vozes, 1981 *apud* CIAVATTA M.; RAMOS M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; PINTO, Raquel Gomes; SOUZA, Alessandra da Silva. Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 1, jun. 2003. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2003000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 jul. 2013.

OLIVEIRA, Ramon. Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 51-66, jan./abr. 2009.

PIRES, J.; ARAUJO, J. B. de. Orientação profissional. Natal: Editora Universitária, 1976 *apud* NEPOMUCENO, Ricardo Ferreira; WITTER, Geraldina Porto. Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 1, jun, 2010.

POCHMANN, Marcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004.

RAMOS, Marise N. Concepção do ensino médio integrado à educação profissional. In: \_\_\_\_\_. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba, SEED: 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo integrado. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 114.

\_\_\_\_\_. **Concepção de ensino médio integrado à educação profissional**. Disponível em: <<http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N.; CIAVATTA, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SALES, J. L. L. **Orientação Vocacional: o desafio dos novos campos de atuação**. Salvador, 2003 *apud* NEPOMUCENO, Ricardo Ferreira; WITTER, Geraldina Porto. Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 1, jun, 2010.

SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, abr. 2005.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. A escolha profissional do curso de pedagogia: análise das representações sociais de discentes. In: REUNIÃO ANUAL EDUCAÇÃO NO BRASIL O BALANÇO DE UMA DÉCADA, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6350--Int.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2013.

SILVA, L. B. de C. A escolha da profissão: uma abordagem psicossocial. São Paulo: Unimarco, 1996 *apud* NEPOMUCENO, Ricardo Ferreira; WITTER, Geraldina Porto. Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 1, jun, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In: \_\_\_\_\_. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 77-152.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ**. Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 2007.

SKINNER, B. F. **O mito da liberdade**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1977 *apud* NEPOMUCENO, Ricardo Ferreira; WITTER, Geraldina Porto. Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 1, jun, 2010.

SOARES, S.; CARVALHO, L.; KIPNIS, B. **Os jovens adultos de 18 a 25 anos: retrato de uma dívida da política educacional**. Rio de Janeiro: IPEA, 2003. (Textos para Discussão, n. 954) *apud* MATTOS, Elsa de; CHAVES, Antônio Marcos.

Trabalho e escola: é possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 3, set. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932010000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04 ago. 2013.

SOUZA, P. R. **Globalização exige mais educação**. São Paulo: Gazeta Mercantil, 1996.

SPARTA, Mônica; GOMES, William B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 45-53, 2005. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/museupsi/lafec/16.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1978 *apud* CARDOZO, Maria José Pires Barros. **Ensino médio integrado à educação profissional limites e possibilidades**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-3976--Int.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, jan./abr. 2005 *apud* BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622011000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 nov. 2012.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Bom dia! Esta conversa faz parte de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica da Universidade de Brasília – UnB sobre a opção dos estudantes desta instituição pelo Ensino Médio Integrado. Suas respostas serão muito importantes para o sucesso da pesquisa. Informo que esta conversa será gravada, entretanto, enfatizo que as informações aqui obtidas serão tratadas com sigilo, conforme esclarecido no termo de consentimento assinado por vocês. Participarão como colaboradoras desta pesquisa as servidoras Giuliana e Patrícia. Desde já, agradeço a sua valiosa colaboração!

1. Peço que se identifique com nome completo e idade.
2. Qual o nome do curso que você faz nesta instituição e qual o ano está cursando.
3. Gostaria que cada um dissesse em qual escola estudou o Ensino Fundamental e se é pública ou privada.
4. Que motivos o levaram a optar em fazer o seu curso aqui no IFNMF – *Campus Salinas*?

Alguém influenciou você a vir estudar aqui?

5. Quando você iniciou o curso você encontrou o que imaginava? As suas expectativas anteriores à sua entrada foram atendidas com o tempo?

O que foi igual ao que você imaginou?

O que foi diferente?

6. Quais os pontos positivos e negativos do curso?
7. Diga qual é (foi) a maior dificuldade encontrada por você em seu curso.
8. Qual a diferença entre as aulas e professores do Médio e do Técnico?

De qual você mais gosta?

Por quê?

9. O que você pretende fazer ao concluir o seu curso?

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS QUE OPTARAM PELO  
ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA NORTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS  
SALINAS**

Prezado(a) participante,

Este questionário faz parte de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica realizada pela Universidade de Brasília – UnB, sobre os motivos que levaram os estudantes desta instituição a optarem pelo Ensino Médio Integrado.

Suas respostas são muito importantes para o sucesso da pesquisa. Desde já, agradecemos a sua valiosa colaboração e enfatizamos que o preenchimento não requer identificação e que as informações prestadas serão trabalhadas apenas com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa.

**Informações Gerais:**

**1. Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**2. Sexo:** 1 ( ) Masculino 2 ( ) Feminino

**3. Em relação à sua cor/raça, como você se considera?**

0 ( ) Sem declaração 1 ( ) Branco(a) 2 ( ) Preto(a) 3 ( ) Pardo(a) 4 ( ) Amarelo(a) 5 ( ) Indígena

**4. Estado civil atual:**

1 ( ) Solteiro(a) 2 ( ) Casado(a) 3 ( ) Mora com um(a) companheiro(a) 4 ( ) Viúvo(a) 5 ( ) Separado(a), divorciado(a), desquitado(a)

**5. Você tem filhos?** 1 ( ) Sim. Quantos? \_\_\_\_\_ 2 ( ) Não

**6. Qual Curso você frequenta?**

1 ( ) Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio.

2 ( ) Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

3 ( ) Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

**7. Qual o ano de início do curso?** \_\_\_\_\_

**8. Qual ano você está cursando?**

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

( ) 1º Ano

( ) 2º Ano

( ) 3º Ano

**9. Você é aluno(a):**

1 ( ) Interno

2 ( ) Semi-interno

3 ( ) Externo

**PARTE 1 – PERFIL E RENDA FAMILIAR**

**10. Considerando o salário mínimo federal de R\$ 678,00, qual o somatório da sua renda familiar NA ATUALIDADE? (somatório da renda de todos que trabalham em sua casa, incluindo você). Considerar renda formal e informal.**

- 1 ( ) Até 1 salário mínimo  
 2 ( ) De 1 a 2 salários mínimos (até R\$ 1.356,00)  
 3 ( ) De 2 a 3 salários mínimos (até R\$ 2.034,00)  
 4 ( ) De 3 a 4 salários mínimos (até R\$ 2.712,00)  
 5 ( ) De 4 a 5 salários mínimos (até R\$ 3.390,00)  
 6 ( ) Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 3.390,00)  
 7 ( ) Sem rendimento  
 8 ( ) Sem declaração

**11. Você se beneficia de algum apoio do Estado (governo federal, estadual ou municipal)?**

- 1 ( ) Sim  
 2 ( ) Não

**12. Qual o número de pessoas de sua família (inclusive você) que residem ATUALMENTE em sua casa:**  
 \_\_\_\_\_ pessoas.

**13. A sua família reside:**

- 1 ( ) Na cidade  
 2 ( ) No campo

**14. Qual é a escolaridade de seus pais?**

**Nível de Ensino Pai /Mãe**

	<b>Nível de Ensino</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
1	Nunca estudou		
2	Ensino Fundamental incompleto (1ª a 4ª série)		
3	Ensino Fundamental completo (5ª a 8ª série)		
4	Ensino Médio incompleto		
5	Ensino Médio completo		
6	Ensino Técnico Médio incompleto		
7	Ensino Técnico Médio completo		
8	Ensino Superior incompleto		
9	Ensino Superior completo		
10	Pós-graduação		
11	Não se aplica: pai(s) falecido(s)		
12	Não sei		

## PARTE 2 – TRAJETOS ANTERIORES DE ESCOLARIZAÇÃO

15. Em que tipo de escola você estudou no ensino fundamental:

Somente em escola pública	
Somente em escola particular	
Parte em escola pública/parte em escola particular	

16. Você já foi reprovado em alguma série do Ensino Fundamental?

1. ( ) Sim
2. ( ) Não

## PARTE 3 - MOTIVOS DE ESCOLHA PELO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

17. Dentre os FATORES QUE ESTIVERAM PRESENTES NA ESCOLHA PELO ENSINO MÉDIO INTEGRADO, responda o quanto cada um deles INFLUENCIOU sua decisão pelo curso

Fatores		1 Não influenciou	2 Influenciou pouco	3 Influenciou razoavelmente	4 Influenciou muito	5 Influenciou totalmente
1	Escolhi o curso para dar prosseguimento aos meus estudos/ fazer uma faculdade					
2	Escolhi o curso porque pretendo entrar no mercado de trabalho assim que concluir					
3	Escolhi pelo Ensino Técnico					
4	Escolhi pelo Ensino Médio					
5	Tenho interesse, afinidade ou gosto pela área técnica					
6	É a instituição mais próxima da minha residência					
7	É uma instituição federal					
8	Tem os melhores professores					
9	Imposição da família					
10	Minha família tem um negócio nesta área e eu gostaria de dar continuidade.					
11	Fui motivado por outras pessoas que já estudaram na instituição					
12	Prestígio da profissão no mercado de trabalho					



13	Perspectiva salarial					
14	Facilidade dos alunos formados nesse curso para conseguirem emprego					
15	Necessidade de obtenção de diploma de curso técnico					
16	Necessidade de obtenção de diploma de curso médio					

#### PARTE 4 – AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO/CURSO

18. Em relação à avaliação que você faz da sua instituição e curso, mensure o seu grau de satisfação quanto a:

Fatores		1 Ótimo(a)	2 Bom(boa)	3 Regular	4 Ruim	5 Péssimo
1	Como você avalia a instituição de modo geral?					
2	Como você avalia a infra-estrutura geral da instituição?					
3	Como você avalia o curso técnico que está cursando?					
4	Como você avalia o Ensino Médio que está cursando?					
5	Como você avalia os seus professores da área técnica?					
6	Como você avalia os seus professores do Ensino Médio?					
7	Se é interno ou semi-interno, como você avalia este auxílio?					

19. Quando você iniciou o curso você encontrou o que imaginava? As suas expectativas anteriores à sua entrada foram atendidas?

- 1 ( ) As minhas expectativas foram atendidas de forma positiva
- 2 ( ) As minhas expectativas não foram atendidas
- 3 ( ) As minhas expectativas foram superadas
- 4 ( ) Não quero opinar

#### PARTE 5 – EMPREGABILIDADE

20. ATUALMENTE, você está:

- 1 ( ) Trabalhando e estudando (responda as questões 20, 21 e 22)
- 2 ( ) Apenas estudando (Vá para a questão 23).

**21. Qual a sua carga horária semanal de trabalho?**

- 1 ( ) Até 20 horas
- 2 ( ) de 20 a 30 horas
- 3 ( ) Mais de 30 horas

**22. Qual é o seu vínculo empregatício?**

- 1 ( ) Empregado com carteira assinada
- 2 ( ) Empregado sem carteira assinada
- 3 ( ) Autônomo/prestador de serviços
- 4 ( ) Estagiário
- 5 ( ) Proprietário de empresa/negócio
- 6 ( ) Outros

**23. Você já trabalhava antes de iniciar o seu curso técnico?**

- 1 ( ) Sim
- 2 ( ) Não

**PARTE 6 – PERSPECTIVAS APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO****24. Qual o seu maior objetivo a ser alcançado após a conclusão do curso?**

- 1 ( ) Apenas trabalhar
- 2 ( ) Apenas fazer faculdade
- 3 ( ) Trabalhar e fazer faculdade
- 4 ( ) Apenas fazer outro curso técnico
- 5 ( ) Trabalhar e fazer outro curso técnico

**25. Você deseja trabalhar na área do curso técnico que você está cursando?**

- 1 ( ) Sim
- 2 ( ) Não

**26. Você deseja fazer uma faculdade na área do curso técnico que está cursando?**

- 1 ( ) Sim
- 2 ( ) Não

**Agradecemos imensamente a sua colaboração!**