

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS JOVENS
ESTUDANTES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Raquel de Wallau

**Santa Maria, RS, Brasil,
2015**

**SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS JOVENS
ESTUDANTES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO**

Raquel de Wallau

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Práticas Escolares e Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Nara Vieira Ramos

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Wallau, Raquel de
Significados atribuídos pelos jovens estudantes ao ensino médio integrado à educação profissional: um estudo de caso / Raquel de Wallau.-2015.
177 p.; 30cm

Orientadora: Nara Vieira Ramos
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. Juventudes 2. Ensino Médio Integrado 3. Educação Profissional I. Vieira Ramos, Nara II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

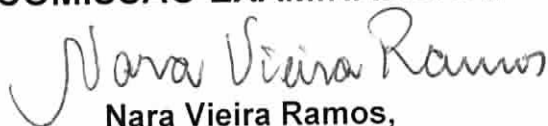
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS JOVENS ESTUDANTES AO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM
ESTUDO DE CASO**

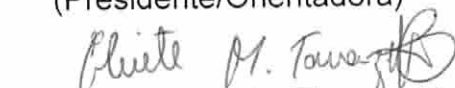
elaborado por
Raquel de Wallau

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação


COMISSÃO EXAMINADORA:



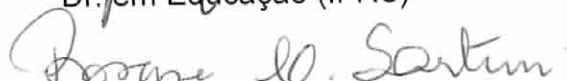
Nara Vieira Ramos,
Dr^a. em Educação (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Elisete Medianeira Tomazetti,
Dr^a. em Educação (UFSM)



Vitor Schlickmann,
Dr. em Educação (IFRS)



Rosane Carneiro Sarturi
Dr^a. em Educação (UFSM)

Santa Maria, 04 de setembro de 2015.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Renato e Neli, minha irmã Cristiane, cunhado Éder e sobrinha Renata, irmão Fernando, cunhada Franciely e sobrinha Maria Fernanda, que sempre entenderam e apoiaram incondicionalmente as minhas escolhas, que compreenderam amorosamente minhas ausências necessárias para que este trabalho se concretizasse.

Ao Adriano, meu “namorado” que, mesmo temeroso de que o mestrado pudesse nos afastar enquanto casal soube entender o quanto este momento era importante para o meu crescimento pessoal e profissional, tempo este que certamente também veio a contribuir para o fortalecimento da nossa relação e ainda nos proporcionar uma viagem inesquecível.

À Professora Nara que além de orientar este trabalho soube compreender os momentos de ansiedade, tranquilizando-me com sua afirmativa de que o trabalho estava bom, que se sentia feliz com seus orientandos. Agradeço imensamente a oportunidade de atravessar o oceano para participar de um congresso internacional e de “sobremesa” conhecer Madri, Santander e Toledo, tendo-a como guia.

Ao Professor Vitor e as Professoras Elisete e Rosane pelo aceite em participar da Banca de Avaliação desta Dissertação, dispondo de tempo para a leitura e contribuições.

Às minhas irmãs do coração, Taise, Carolina, Angelita, Rafaela, Lara, Fabieli, Simoni e Camila por estarem comigo em muitos dos principais momentos da minha caminhada desde que entrei no IF Farroupilha – SVS, pelas longas conversas, pelas trocas de experiências, pelo ombro amigo e incentivo a fazer o mestrado.

Aos colegas e amigos que fiz, Valéria, Lucas e Rebeca pelas trocas de ideias, ombro amigo que confortou nas horas de angústia quando o trabalho parecia não fluir e às equipes do PACTO e do EM Diálogo que me proporcionaram muitos momentos de construção de conhecimentos, experiências de trabalho em equipe, oportunidades de estudo, além das novas amizades e momentos de descontração.

Ao Instituto Federal Farroupilha Câmpus São Vicente do Sul, nomeando o Diretor Geral Luiz Fernando e a Coordenadora do Setor de Assistência Estudantil Tatiana, que souberam compreender a importância do afastamento temporário para a realização desta pesquisa, bem como os colegas que colaboraram com informações relevantes a este trabalho, Nelci (Tchi), Cristina, Juliana; Margarete, Lidiane e Itagiane, agradeço pelas contribuições na parte de logística.

Aos jovens estudantes do IF Farroupilha – SVS que contribuíram para que a pesquisa se concretizasse.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS JOVENS ESTUDANTES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO

AUTORA: RAQUEL DE WALLAU

ORIENTADORA: NARA VIEIRA RAMOS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 04 de setembro de 2015.

Esta Pesquisa situa-se na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e tem como problema a seguinte questão: Quais os significados que os jovens estudantes do Instituto Federal Farroupilha Câmpus São Vicente do Sul atribuem ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional? A partir deste questionamento buscou-se analisar os significados que os jovens do Instituto Federal Farroupilha Câmpus São Vicente do Sul atribuem ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Especificamente, objetivou contextualizar Juventudes, Educação Profissional no Brasil e a modalidade Integrada desta ao Ensino Médio; traçar um perfil dos estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal Farroupilha Câmpus São Vicente do Sul; identificar a concepção e as expectativas dos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em relação ao futuro; identificar o significado do curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional para os jovens estudantes. Neste trabalho dialogou-se com os autores Abramo (2005), Dayrell (2003), Fazenda (1992), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); entre outros. Esta pesquisa qualitativa utilizou o estudo de caso como forma de investigação e entrevistas como instrumento de coleta de dados que após obtidos, foram organizados a partir de categorias para então serem analisados em consonância com o problema de pesquisa e o diálogo estabelecido com os autores. Entre os resultados, destaca-se que o ensino médio integrado à educação profissional é compreendido pelos estudantes como uma maneira de juntar disciplinas que possam se complementar ou então fazer dois cursos ao mesmo tempo. A profissionalização, neste caso aparece como algo a mais que poderá ser útil no futuro.

Palavras-chave: Juventudes. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional.

ABSTRACT

Master Course Dissertation
Education Post Graduation Program
Federal University of Santa Maria

MEANINGS ASSIGNED BY YOUNG STUDENTS TO INTEGRATED HIGH SCHOOL TO PROFESSIONAL EDUCATION: A CASE STUDY

AUTHOR: RAQUEL DE WALLAU

ADVISER: NARA VIEIRA RAMOS

Defense and place and date: Santa Maria, September 04th, 2015.

This research is linked in the Research Line School Practices and Public Policies, in Education Post Graduation Program of Federal University of Santa Maria and it has as problem: Which are the meanings that young students of the Farroupilha Federal Institute Câmpus São Vicente do Sul assign to the High School Integrated to Professional Education? Starting this question we search to analyze the meanings that young people of the Farroupilha Federal Institute Câmpus São Vicente do Sul assign to the High School Integrated to Professional Education. As specific objectives: to contextualize Youth, Professional Education in Brazil and Integrated High School; to trace the profile of the students of the Integrated High School courses to Professional Education of the Federal Institute Farroupilha Câmpus São Vicente do Sul; to identify the conception and expectations of young students of the High School Integrated to Professional Education in the future; to identify the meaning of the High School Integrated to Professional Education for young students. In this work, we dialogued with Abramo (2005), Dayrell (2003), Fazenda (1992), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2005); among others. This qualitative research uses the case study as a way to research and interviews as data collection instrument, that were organized in categories and analyzed in line with the research problem and the dialogue with the authors. Some results: the High School Integrated to Professional Education is understood by students as a way to bring together disciplines that might complement or than take two courses at the same time. The professionalization in this case appears as something else that might be useful in the future.

Keywords: Youth. Integrated High School. Professional Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapa do Estado do Rio Grande do Sul com localização da Capital Porto Alegre, e das cidades Santa Maria São Vicente do Sul.....	58
Quadro 2 - Mapa com a localização das unidades do IF Farroupilha.....	60
Quadro 3 - Matriz Curricular Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária.....	63
Quadro 4 - Matriz Curricular Curso de Ensino Médio Integrado em Manutenção e Suporte em Informática.....	64
Quadro 5 – Quadro resumo: jovens estudantes entrevistados	72

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Confidencialidade.....	165
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Entrevista.....	167
Apêndice C - Assentimento Informado.....	169
Apêndice D - Roteiro de Entrevista.....	173

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Autorização Institucional.....	177
--	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADM - Administração
AGRO - Agropecuária
CAE - Coordenação de Assistência Estudantil
CEB - Comitê da Educação Básica
CEFET - Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CFP - Conselho Federal de Psicologia
CNE - Conselho Nacional de Educação
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CTISM – Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
DAE - Departamento de Assistência ao Educando
DPDI - Diretoria de Pesquisa e Desenvolvimento Institucional
EAFs - Escolas Agrotécnicas Federais
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EM - Ensino Médio
EMI - Ensino Médio Integrado
EP - Educação Profissional
ETFs - Escolas Técnicas Federais
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIC - Formação Inicial e Continuada
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IF Farroupilha - SVS - Instituto Federal Farroupilha Câmpus São Vicente do Sul
IFET - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MSI - Manutenção e Suporte em Informática

NAPNE - Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

NPI - Núcleo Pedagógico Integrado

PAO - Projetos Agrícolas Orientados

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PEG - Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica

PI - Projeto Integrador

PIA - Projeto Interdisciplinar de Aprendizagem

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAES - Política Nacional de Assistência Estudantil

PPC - Projeto pedagógico de Curso

PROEJA - Educação Profissional de Jovens e Adultos

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SENAC - Serviço Nacional do Comércio

SENAI - Serviço Nacional da Indústria

SETEC - Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica

SEMTEC - Secretaria da Educação Média e Tecnológica

SI - Seminário Integrado

SVS - São Vicente do Sul

UEP - Unidades Educativas de Produção

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 JUVENTUDES, ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEITUAÇÕES E CONSIDERAÇÕES PERTINENTES AO ESTUDO	25
1.1 Juventudes.....	25
1.1.1 Relações entre juventudes e escola.....	32
1.1.2 Relações entre juventudes e trabalho.....	36
1.2 Da educação secundária ao ensino médio: na história a constância de duas finalidades.....	39
1.3 A educação profissional no Brasil e a sua integração como o ensino médio.....	46
2 O PERCURSO METODOLÓGICO, OS CONTRATEMPOS E AS REALIZAÇÕES	55
2.1 A escolha metodológica.....	55
2.2 O contexto da pesquisa.....	58
2.2.1. A escolha dos sujeitos.....	65
2.2.1.1 Um retrato dos jovens estudantes entrevistados.....	66
2.2.2 Instrumento e procedimentos de coleta de dados.....	73
2.2.3 O caminho de análise.....	76
3 OS JOVENS E O INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA CÂMPUS SÃO VICENTE DO SUL: INTER-RELAÇÕES, APONTAMENTOS, REFLEXÕES SOBRE OS SIGNIFICADOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	79
3.1 Os jovens do Brasil e os jovens do ensino médio integrado do IF Farroupilha-SVS.....	80
3.2 O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IF Farroupilha e o Ensino Médio como Formação Geral.....	82
3.3 O IF Farroupilha-SVS como interlocutor entre os jovens e as dimensões da juventude.....	100
3.3.1 Infraestrutura socioeconômica para a presença dos jovens no IF Farroupilha – SVS.....	101
3.3.2 Razões da escolha do IF Farroupilha para cursar o Ensino Médio.....	116
3.3.3 A avaliação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IF Farroupilha-SVS.....	123
3.3.4 O lugar do trabalho no ensino médio integrado à educação profissional do IF Farroupilha-SVS e o trabalho na vida dos jovens estudantes.....	127
3.3.5 Projetos para o futuro.....	130

3.3.6 Diversidade e discriminação: evidências na relação que os jovens estabelecem com <i>o</i> e <i>no</i> IF Farroupilha-SVS.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	147
Apêndices.....	163
Anexo.....	175

INTRODUÇÃO

Através do Histórico do Instituto Federal Farroupilha Câmpus São Vicente do Sul (IF Farroupilha – SVS) (BRASIL, 2014b), é possível observar que os sessenta anos da Instituição foram perpassados por modificações em sua estrutura funcional, curricular e de nomenclatura (BRASIL, 2014). Por muitos anos esta instituição escolar dedicou-se à formação de técnicos voltados ao setor primário, no entanto, vem ampliando a oferta de cursos em diversos níveis e modalidades. Por sua história consolidada, Donadell (2010) refere que a instituição tornou-se referência na mente de muitos pais e jovens estudantes do interior do Rio Grande do Sul por ser formadora de bons profissionais técnicos e “pela referência de ensino público de qualidade, o que lhes permitirá maiores chances num processo de acesso a uma Universidade Pública” (DONADELL, 2010, p. 16).

Minha trajetória profissional como servidora nesta Instituição, no cargo Técnico Administrativo em Educação-Psicólogo/Área iniciou-se em agosto do ano de 2010, dois anos após a constituição do Instituto Federal Farroupilha do qual o câmpus São Vicente do Sul passou a fazer parte. Uma trajetória curta se comparada a da Instituição, mas suficiente para provocar algumas inquietações e questionamentos.

As inquietações decorriam da necessidade de compreensão maior sobre educação em função de que a prática profissional anterior, não estava ligada diretamente ao contexto escolar, significando que havia muito a ser conhecido e estudado. A reflexão, realizada a partir das expectativas que se tinha em relação à Instituição, ainda sem conhecê-la, deu-se de forma generalizada, porém baseada em leituras a respeito da atuação do psicólogo escolar, possibilitou pensar em algumas questões, tais como o enfrentamento aos atendimentos individuais, priorizando trabalhos em grupo, e ações conjuntas com a equipe pedagógica.

Somado a esta situação, algo que me chamava muito atenção nas atividades que realizava junto à comunidade escolar eram as considerações acerca do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Pude presenciar, através de conversas informais com estudantes e também em reuniões de Conselhos de Classe com a Equipe Pedagógica e com Docentes, discursos desencontrados sobre os objetivos

dos cursos de nível médio integrados à educação profissional e os objetivos dos jovens estudantes desta modalidade de ensino, bem como diferentes modos de interpretação sobre o significado do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Por um lado, com bastante frequência, estudantes afirmavam a crença de que a realização do ensino médio nesta instituição lhes garantiria melhores resultados em processos seletivos para o ingresso no ensino superior, o que era reforçado e por vezes incentivado por alguns docentes. Por outro, alguns docentes da área técnica, insistiam que a instituição não poderia formar “meio técnico” referindo-se que o currículo específico da área técnica não poderia ser alterado. Ainda com um terceiro posicionamento, a equipe pedagógica, um grupo de docentes e a gestão afirmavam que o currículo deveria basear-se naquilo que é a proposta dos Institutos Federais, ou seja, o currículo integrado no ensino médio, em conformidade com a Lei n. 11.892 de 2008 que criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008b).

Este cenário com posicionamentos divergentes sobre o mesmo assunto mobilizou-me a buscar a legislação que oficializa a modalidade integrada de ensino, a fim de clarear a dúvida: o que vem a ser este ensino médio integrado à educação profissional? Autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) auxiliaram na busca do entendimento de que esta integração permita uma “formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2012, p.85).

A Instituição assumira através do Decreto n. 6.095 de 24 de abril de 2007 que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2007c, p.01) o dever de “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino regular” (Artigo 4º, § 2º, I.). Tal normativa está baseada no Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional (BRASIL, 2004) que incentiva a educação básica integrada à educação profissional e articulada ao mundo do trabalho e à vida. A partir de então a instituição deveria adaptar-se a esta norma.

No entanto, para aqueles profissionais que acompanharam alguns ou muitos dos momentos de transição ocorridos nesta instituição que vieram acompanhados de novas exigências, as atuais mudanças provocaram alguns desconfortos. Sabe-se que modificar pensamentos e ações cotidianas não é tarefa fácil, pois como afirmou Fazenda (1992), [...] “toda mudança requer uma nova sobrecarga de trabalho” (FAZENDA, 1992, p. 54), pois implica um novo olhar, novas reflexões, outras ações no sentido de incorporar uma nova realidade.

No ano de 2011, um grupo de jovens solicitou orientação profissional a fim de sanar dúvidas quanto a escolha de um curso superior. Através da realização de encontros com eles para discutir o tema, pude constatar que seus objetivos não estavam de acordo com os objetivos do curso que estavam realizando.

Naquele ano, soube através de um colega de trabalho do câmpus, que na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) existia um curso chamado Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG) que licencia bacharéis de diversas áreas para atuação docente na Educação Profissional. Tal curso me interessou visto a possibilidade de estudar mais a fundo algumas questões relativas ao ambiente educacional em que me inseri profissionalmente. Este curso veio a contribuir para a ampliação de conhecimentos na área de educação, em especial de educação profissional. Em função de que no cotidiano do trabalho havia um contato mais frequente com os estudantes do ensino médio integrado meu interesse direcionou-se para um estudo sobre esta modalidade de ensino.

O PEG serviu de incentivo para a realização de seleção para o Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas. O anteprojeto de pesquisa, organizado como requisito para concorrência a uma vaga no mestrado tinha como proposta analisar a partir das narrativas dos jovens estudantes do Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul, suas expectativas sobre o ensino médio integrado com a Educação Profissional, no curso de Manutenção e Suporte em Informática. Esta proposta inicial foi repensada durante o curso de mestrado a partir dos questionamentos: quais os objetivos deste Ensino Médio Integrado à Educação Profissional ofertado no IF Farroupilha - SVS? Em que se diferencia do Ensino Médio entendido como etapa final do ensino básico? Prepara mão de obra para o Mundo do Trabalho? Subsidia de modo mais eficaz

para exames de ingresso ao Ensino Superior? O que vem a ser uma formação Integral articulada ao mundo do trabalho?

Tais questionamentos me mobilizaram para o estudo da legislação que oficializa o ensino médio integrado à educação profissional e de referenciais teóricos que construíram a sua base legal.

Partiu-se da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2013a), institui o ensino médio como etapa final da educação básica (Seção IV, Artigo 35º) e trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Seção IV- A, Artigos 36 A a D), para conhecimento das normas para o funcionamento desta modalidade de Ensino Médio.

No Artigo 36, Seção IV-A, da LDB há uma explicação detalhada de como o Ensino Médio deve ser organizado, afirmando que o mesmo poderá preparar o estudante para o exercício de profissões técnicas (Art. 36-A); devendo ser desenvolvido nas formas articulada (integrado ou concomitante) ou subsequente sempre observando os objetivos e definições do Conselho Nacional de Educação, as normas complementares dos sistemas de ensino e as exigências das unidades que os ofertam (Art. 36-B e Art. 36-C) e garantindo que os diplomas, quando registrados terão validade Nacional e habilitação para prosseguimento dos estudos em nível superior (Art. 36-D).

Conforme o Decreto n. 5.154/2004 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências (BRASIL, 2004), a educação básica integrada à educação profissional e articulada ao mundo do trabalho e à vida, caminha para a efetivação de uma aprendizagem significativa, ou seja, preparar o estudante para o mundo do trabalho o que implica em uma formação humana integral diferente do “ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 13), assumida pelo Decreto n. 2.208/1997 (BRASIL, 1997).

Segundo Kuenzer e Garcia (2013) a formação para além das necessidades do mercado de trabalho, permite que o estudante não receba apenas um treinamento para exercer funções predefinidas, mas que sua formação lhe possibilite o acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos, históricos e sociais que

ampliem suas possibilidades de inclusão e participação social. Para elas o mundo do trabalho deve ser entendido “como a totalidade em processo, constituída por relações sociais e produtivas, nas quais a dimensão econômica é apenas uma parte; se o mercado é o espaço de realização da mercadoria mediante relações de compra e venda do trabalho, o mundo do trabalho, contraditoriamente, é também espaço de emancipação humana, e não apenas de exploração” (KUENZER; GARCIA, 2013, p. 45).

A concepção de mercado de trabalho prevaleceu no Brasil, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) a partir do final dos anos 60 e início dos anos 70, momento em que o país procurava se afirmar no cenário econômico mundial, período também chamado de “milagre econômico”, época marcada pela expansão da indústria e da consequente necessidade de mão de obra qualificada. Assim, segundo os autores, caracterizou-se a política de educação profissional até governo Fernando Henrique Cardoso, cuja preocupação com relação à educação profissional era a instrumentalização de mão de obra especializada para a indústria, calcada na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n. 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971) e no Decreto n. 2.208/97 (BRASIL, 1997) que a regulamentava. Apesar da proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996) para o ensino médio, o Decreto 2.208, baixado em 1997, trazia o retorno das ideias da LDB anterior, quando propunha a separação do ensino médio e do ensino técnico.

Somente no governo seguinte, a partir do ano de 2002, a preocupação volta-se para uma educação de nível médio baseada em princípios para uma formação humana que promova a reinserção de trabalhadores na vida produtiva. Como formação humana,

[...] o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA 2012, p. 85).

Baseados na proposta da LDB de 1996, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) os teóricos ligados ao então Governo Lula, cultivam a ideia de uma educação

básica integrada à educação profissional e articulada ao mundo do trabalho e a vida. Ao considerar que o trabalho tem sido alvo de rápidas e significativas mudanças, em função da economia e da tecnologia, o pensamento e as ações para a preparação de trabalhadores deveriam ser orientados para uma formação integral. Esta formação integral, baseada nos princípios da politecnicidade descritos por Saviani (1989) visa formar cidadãos capazes de atuar nas diversas frentes de trabalho, capacitando-os para realizar tarefas mais complexas que exigem criatividade e uma compreensão mais geral do processo de trabalho, dando a eles condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, podendo se movimentar no então chamado mundo do trabalho. Ressalta-se que o decreto de 2004 não proibiu as modalidades concomitante e subsequente ao ensino médio, mas apostou na modalidade integrada do ensino médio à educação profissional para a efetivação da articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Dessa forma, entendem os autores Saviani (1989); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), que o ensino integrado estaria [...] “consolidando uma formação básica unitária e politécnica, centrado no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica [...]” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p.44). Dessa forma, a educação estaria contribuindo para que se rompesse com a dualidade histórica entre formação geral e formação profissional.

Em sua recente história, iniciada em 2008 (BRASIL, 2008b), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, adotam esta ideia, baseados igualmente no que propõe o Plano de Desenvolvimento da Educação. Apostam na integração entre a educação profissional e o ensino médio, como sendo a proposta curricular “que apresenta melhores resultados pedagógicos ao promover o reforço mútuo dos conteúdos curriculares [...]” (BRASIL, 2007b, p. 34). Nesta lógica, o governo federal acredita estar proporcionando aos jovens uma oportunidade de qualificação e sentido para esta etapa do ensino básico. Como integrante desta esfera de governo, a unidade de ensino pesquisada, o Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha também busca atuar neste viés.

Ainda sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, buscou-se artigos, dissertações e teses, através do banco de teses da Capes e de bibliotecas digitais. A maioria dos achados referem-se a implementação da modalidade integrada nos mais diversos estados do país, as concepções, desafios e

possibilidades do ensino médio integrado à educação profissional a partir da ótica de docentes e gestores. Poucos estudos foram encontrados tendo os jovens como sujeitos da pesquisa, mas pode citar dentre estes a dissertação defendida por Allan Andrei Steimbach em 2012 na Universidade Federal do Paraná com o título “Juventude, Escola e trabalho: razões de permanência e do abandono do curso técnico em agropecuária integrado”. No Câmpus São Vicente do Sul ainda são raros os trabalhos e pesquisas sobre ensino médio integrado à educação profissional. Há um artigo com o título “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Concepções e Desafios no Instituto Federal Farroupilha – Câmpus São Vicente do Sul” de Raquel Bevilaqua e Evanir Picollo Carvalho (2009), sobre a implantação do curso de Agropecuária; e a dissertação “Expectativas Profissionais dos alunos dos cursos técnicos de nível médio da área de agropecuária do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha - RS” defendida por Nelci José Donadell em 2010, que analisa a inserção dos egressos do curso integrado em agropecuária no mercado de trabalho.

Diante da escolha dos jovens estudantes como sujeitos deste estudo de caso, tornou-se indispensável a busca por referenciais teóricos sobre juventudes. Os principais autores – Dayrell (2003), Dayrel, Carrano (2013, 2014), Abramo (2005) e Abramovay (2003) - que serviram como referências aos estudos sobre esta temática estão vinculados a grupos de pesquisa tais como o Observatório da Juventude vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). As pesquisas realizadas apontam que os jovens se identificam e se diferenciam nos múltiplos espaços e de acordo com as condições e possibilidades de vivência desta etapa de vida.

A escola, segundo Leão e Carmo (2014) é o espaço onde os jovens passam grande parte do seu dia, configurando-se como um espaço de convivência e aprendizado. Em sua diversidade juvenil, também possuem visões diferenciadas sobre a escola, que circulam em torno da obrigatoriedade, da inserção no mercado de trabalho, dos aprendizados para a vida e das relações de amizade.

A dimensão do trabalho, apesar de ter uma importância central na vida dos jovens brasileiros, possui sentidos diferentes para eles, que variam de acordo com os diferentes perfis juvenis, conforme Corrochano (2008). Para a autora, a

possibilidade da vivência da condição juvenil, a realização pessoal e a exploração estão entre os principais sentidos do trabalho.

Ao considerar o ensino médio como a etapa final da educação básica, destinado ao atendimento da população jovem brasileira compreendida na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o Censo Escolar Brasileiro de 2012 (BRASIL, 2013) aponta que 2,2 milhões de jovens estão fora da escola. O mesmo Censo aponta uma expansão de matrículas no Ensino Médio Profissionalizante, o que demonstra coerência com as políticas e ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no sentido do fomento ao fortalecimento, a expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional do país (BRASIL, 2013).

Dados do Censo Escolar de 2014, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2014a), divulgam o número de 366.959 matrículas na modalidade Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil, sendo que destas, 127.455 estão no âmbito federal. O Estado Rio Grande do Sul ocupava o 3º lugar, computando 9.829 matrículas nesta modalidade de ensino, na mesma dependência administrativa. Segundo dados do Setor de Registros Acadêmicos, o Câmpus¹ São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha, instituição em questão nesta pesquisa, efetivou em 2014, 455 matrículas nos cursos regulares de nível médio integrado à educação profissional, divididas entre Agropecuária (287), Manutenção e Suporte em Informática (136) e Administração (32). Na contramão, há registro de 69 pedidos de transferências, trancamentos, cancelamentos, desistências, indicando que 14,43% dos estudantes matriculados já deixaram a instituição no ano de 2014 (até o mês de junho). Dentre estes pedidos, os motivos que predominam são: a dificuldade de adaptação seja ela em relação ao curso, às disciplinas ou a instituição (transferências, desistências e cancelamentos), o ingresso no exército (trancamentos).

Sendo o Câmpus São Vicente do Sul, uma Instituição de Ensino Básico Técnico e Tecnológico que oferta os cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Agropecuária, Manutenção e Suporte em Informática e

¹ O Instituto Federal Farroupilha, assim como outras instituições de ensino, adotou a grafia da palavra "câmpus" para o singular e para o plural em atendimento a uma recomendação do Ministério da Educação, de 2012. A adoção de "Câmpus" para as duas possibilidades (tanto para o singular quanto para o plural) serve para facilitar o entendimento dos termos e para valorizar a língua materna. Para mais detalhes, ver a Nota lexicológica disponível em <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201541314101299nota-lexicologica.pdf>.

Administração, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional, levando em consideração a proposta de Governo de formação humana integral e os dados levantados no câmpus, justifica-se esta pesquisa que parte do problema: *Quais os significados que os jovens estudantes do Instituto Federal Farroupilha câmpus São Vicente do Sul atribuem ao ensino médio integrado à educação profissional?*

A partir deste questionamento buscou-se como objetivo geral analisar os significados que os jovens do Instituto Federal Farroupilha câmpus São Vicente do Sul atribuem ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, e como objetivos específicos contextualizar Juventudes, Educação Profissional no Brasil e a modalidade Integrada desta ao Ensino Médio; traçar um perfil dos estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal Farroupilha câmpus São Vicente do Sul; identificar o significado do curso para estes jovens e registrar o entendimento e as expectativas dos mesmos em relação ao futuro.

Buscou-se definições sobre o termo “significado” que foram úteis para esclarecer o que se quer dizer a respeito daquilo que os jovens compreendem e expressam sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Encontrou-se então a palavra “significado” do latim *significatus*, -us, indício, sinal, sentido. Substantivo masculino possui duas correspondências: 1. Significação; sentido; acepção. 2. Correspondência que um vocábulo de uma língua tem em outra. (PRIBERAM, 2015) como substantivo masculino, e a palavra “significar” do latim *significo*, -are, mostrar com sinais, indicar, dar a entender, anunciar, declarar). Verbo transitivo com quatro correspondências: 1. Ter a significação ou o sentido de, ser sinal de. 2. Denotar, notificar. 3. Declarar, comunicar. 4. Intimar. (PRIBERAM, 2015). Para a questão desta pesquisa, a palavra significado assume então a ideia de dar sentido, de mostrar com sinais, de declarar, de anunciar a visão dos jovens estudantes sobre o Ensino Médio Integrado, podendo ser compreendida tanto a partir de seu significado como substantivo ou como verbo.

Na pesquisa foram considerados apenas os cursos de Ensino Médio Integrado em Agropecuária e o de Ensino Médio Integrado em Manutenção e Suporte em Informática. O curso de Ensino Médio Integrado em Administração foi

desconsiderado por ter iniciado suas atividades no ano de 2014, não possuindo turma de 2ª série.

O referencial teórico para este estudo se alicerça na historicidade das políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil, bem como na legislação sobre esta etapa da educação básica e na construção histórica e sociológica dos temas ligados às juventudes. Destacam-se os autores: Moura (2007), Saviani (1989); Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) e Beloni; Wosnik; Pereira (2009) sobre o primeiro tópico e Melucci (1996), Peralva (1997), Abramo (2005), Bordieu (2003), Dayrell; Carrano (2003) e Faleiros (2005) na caracterização do segundo.

A pesquisa qualitativa, escolhida para balizar este estudo, foi contemplada através do estudo de caso e a coleta de dados ocorreu por meio do estudo de documentos legais sobre o ensino médio integrado à educação profissional e entrevistas individuais com os jovens estudantes, respeitando os princípios éticos da pesquisa científica, não divulgando nomes dos jovens estudantes que participaram, mas sim utilizando-se de nomes fictícios para os mesmos, conforme aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: a introdução apresenta o tema no qual se insere a pesquisa, os caminhos percorridos para a construção do problema, a justificativa e os objetivos, geral e específicos. A seguir é realizada a fundamentação teórica da pesquisa que está constituída por seções e subseções que priorizaram conceituar “Juventudes”, através do Estatuto da Juventude e dos olhares de teóricos sobre o tema, as políticas educacionais para o ensino médio, citando como principal neste estudo, a de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. No segundo capítulo, está descrito o encaminhamento metodológico realizado descrevendo-se o contexto e os caminhos da pesquisa. Seguindo a lógica de um trabalho de base científica, apresenta-se na sequência a análise dos dados coletados, relacionando-os com o problema, os objetivos e o referencial teórico desta pesquisa. O quarto capítulo refere-se ao posicionamento da entrevistadora diante da pesquisa realizada, no sentido de proposição de um trabalho junto a Instituição de Ensino, tendo em vista que esta faz parte do quadro de servidores do IF Farroupilha-SVS. Por último, tem-se as considerações finais.

1 JUVENTUDES, ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEITUAÇÕES E CONSIDERAÇÕES PERTINENTES AO ESTUDO

O presente recorte teórico a respeito da temática expressa pelo título deste capítulo inicia-se rememorando conceitos sobre a juventude procurando contextualizá-la a partir de questões históricas e com base em estudos sociológicos. Tais conceitos se fazem necessários à medida que, são jovens os sujeitos desta pesquisa e, é para esta parcela da população, que se pensa e se constrói o ensino médio. Na sequência, fundamenta-se o Ensino Médio e a Educação Profissional atrelada a esta etapa da educação básica, através de uma coletânea de referências à historicidade bem como dos documentos legais que os sustentam. Finaliza-se o capítulo, reiterando as circunstâncias do surgimento da Modalidade Integrada do Ensino Médio à Educação Profissional. Assim, acredita-se que este primeiro capítulo forneça o referencial teórico a contemplar o problema e os objetivos desta pesquisa.

1.1 Juventudes

Para compreender a Juventude parte-se da concepção de que esta fase da vida contempla um momento particular que é assim avaliado, levando-se em consideração a conjuntura social, cultural e econômica do País, tal como ocorre com a infância e a fase adulta. Entendida como “um momento de inserção social no qual o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional” (DAYRELL; JESUS, 2013, p. 07), no desenrolar deste capítulo, a juventude será pensada a partir do estabelecimento de relações com a escola e o trabalho.

Segundo Peralva (1997) as mudanças nas relações familiares (lugar da criança na família) e a exclusão da criança do mundo do trabalho por meio da escolarização, eventos ocorridos durante o processo de constituição da modernidade no século XIX, constituíram-se em momentos históricos importantes na construção da identidade juvenil. A Juventude então se configura através do vínculo

social e da relação de interdependência e hierarquia em relação às outras fases da vida. Tal hierarquia é construída através de uma tensão própria da modernidade existente entre orientações para o futuro, “através da afirmação conquistadora da renovação enquanto valor” (PERALVA, 1997, p. 18) e a “primazia do passado enquanto elemento de significação do futuro” (PERALVA, 1997, p. 18).

Conforme Abramo (2005), até os anos 1960, no Brasil, pensava-se a juventude apenas pela ótica dos jovens escolarizados de classe média. Até aquele momento, o debate direcionava-se ao papel do jovem na continuidade ou transformação do sistema cultural e político que recebiam como herança. Nos anos 90, a preocupação volta-se para a questão de crianças e adolescentes em situação de risco, fazendo surgir o Estatuto da Criança e do Adolescente “que se tornou instrumento fundamental para implantar a idéia desses segmentos como sujeitos de direitos” (ABRAMO, 2005, p. 38). Neste período, refere a autora, o termo juventude referia-se à adolescência que muitas vezes não diferenciava-se da infância. A juventude, segundo Abramo (2005) passou a ter maior visibilidade na segunda metade dos anos 90, mediante duas situações. Uma delas é a evidência de que “os problemas de vulnerabilidade e risco não terminam aos 18 anos, mas muitas vezes se intensificam a partir daí” (ABRAMO, 2005, p. 39) e a outra, “o aparecimento de novos atores juvenis, em grande parte dos setores populares” (ABRAMO, 2005, p. 39) que tornaram públicos os seus estilos culturais e suas preocupações.

Os debates sobre juventude, ainda nos anos 2000, segundo Abramo (2005) giram em torno dos sentidos do termo juventude - o papel que lhe é atribuído na atualidade - e como inserir esta categoria nas políticas públicas. Como pontos a debater, Abramo (2005) cita as condições e possibilidades da participação dos jovens na manutenção ou na modificação da sociedade, a situação de inclusão ou de exclusão destes jovens nos diversos segmentos sociais, as vulnerabilidades que os afetam e a visualização do jovem como sujeito de direitos. A autora acredita que a abordagem destes temas, que para ela são complementares, são fundamentais para que o tema seja compreendido de forma abrangente e então possa se conformar em políticas. Dayrell, Carrano (2014), corroboram a ideia de Abramo sobre o jovem como sujeito de direitos e observam que “os problemas que os atingem podem ser vistos como expressão de necessidades e demandas não atendidas”. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 108).

Peralva (1997); Abramo (2005); Dayrell (2003); Dayrell e Carrano (2013, 2014), Spósito (1993) concordam que a juventude é uma categoria socialmente constituída, considerando a realidade de cada jovem, suas condições de vida, os tempos e espaços, as identidades diversas, enfim, as questões que os aproximam e que os diferem ou distanciam, ao mesmo tempo.

O espaço cronológico que abarca as juventudes foi descrito por Novaes (2003), que afirmou serem jovens os brasileiros com idades entre 14 e 24 anos, não estipulando estas datas como limites fixos, pois para alguns a juventude começa mais cedo, com a negação do direito à infância e que para outros ela pode se prolongar. A partir do Estatuto da Juventude, a faixa etária que compreende a juventude expande-se até os 29 anos e se justifica pela “extensão do período de transição que constitui a etapa juvenil marcada na atual conjuntura histórica por trajetórias relativamente longas, intermitentes e muitas vezes não lineares de formação, inclusão e desenvolvimento da autonomia” (BRASIL, 2013e, p. 14).

Mas como dito anteriormente, a juventude não pode ser caracterizada simplesmente pelo aspecto cronológico. Esta delimitação etária é importante, como dito por Dayrell e Carrano (2014), para a definição de políticas públicas para a juventude e parâmetros de contagem da população e destinação de recursos financeiros. Para compreender a juventude em sua complexidade, é preciso um debruçar-se sobre elementos do campo simbólico, cultural, econômico e social.

Abramo (2005) aponta que conceituar Juventude parece ser simples num primeiro momento tendo em vista que quem o faz, já passou ou está passando por este momento de vida. No entanto, esta autora afirma que, ao definir o “lugar” de onde se fala, ou seja, ao adotar um posicionamento teórico, fundamenta-se a conceituação do termo, fazendo com que ele não se torne senso comum.

Para além da faixa etária que compreende a juventude, o tema pode ser abordado por vários ângulos, “cada disciplina das ciências humanas faz um tipo de recorte e, dentro delas, diferentes correntes teóricas ressaltam dimensões distintas desse complexo ao qual o termo pode se referir” (ABRAMO, 2005, p. 38).

A teoria sociológica que embasa o presente texto propõe um diálogo sobre Juventude, enfatizando o mesmo em sua descrição plural, “Juventudes”, como referência às diversas formas de expressão das situações e desigualdades na vivência da condição juvenil, perpassando as questões históricas, culturais e

relacionais que envolvem o pensar sobre, conforme nos apresentam os autores Spósito (1993), Abramo (2005), Bordieu (2003), Dayrell (2003, 2014); Carrano (2014, 2015), Faleiros (2005), Melucci (1996).

Para Abramo (2005), os conteúdos, a duração e a significação social da juventude são culturais e históricos e de difícil demarcação. Devem-se considerar os diferentes modos de inserção dos jovens na estrutura social e por isso faz-se necessário distinguir:

[...] a *condição* (o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico geracional) e *situação*, que revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc. (ABRAMO, 2005, p. 42).

Seguindo essa ideia do reconhecimento e do pertencimento da juventude na sociedade, é necessário observar e analisar as diferenças existentes entre as classes sociais, levando sempre em consideração o “espaço de possibilidades que são oferecidas aos jovens” (BORDIEU, 2003, p.154). O conceito de juventude perpassa ainda as questões de responsabilidade social e de autonomia do sujeito para “garantir as condições pessoais de manutenção e também o processo de escolarização e inserção no trabalho, que vem sendo prolongado nas sociedades contemporâneas” (FALEIROS, 2005, p.04).

Considerando as diferenças e semelhanças, as desigualdades e proximidades que circundam condição juvenil, Melucci (1997) afirma que as questões relativas aos tempos interiores e exteriores também possuem igual importância para a juventude. Significa que se deve compreender que cada indivíduo experiencia situações de maneira individual, subjetiva, com ritmos diferentes do tempo cronológico e que se destina a um fim determinado.

Sobre a questão do tempo o autor exemplifica que, se a juventude dos anos 60 almejava um posto de trabalho no qual muito provavelmente traçaria uma carreira e no qual iria se aposentar, o jovem da década de 90 em diante convive com incertezas de todos os tipos, inclusive de que se conseguir um trabalho este não lhe garante nada.

O passo da mudança, a pluralidade das participações,² a abundância de possibilidades e mensagens oferecidas aos adolescentes² contribuem todos para debilitar os pontos de referência sobre os quais a identidade era tradicionalmente construída. A possibilidade de definir uma biografia contínua torna-se cada vez mais incerta [...] o significado do presente não se encontra no passado, nem em um destino final da história. (MELUCCI, 1997, p. 10).

As contínuas mudanças conjunturais provocam incertezas de todos os tipos, deixando os jovens inseguros quanto ao futuro, mas ao mesmo tempo contribuem para a construção de novas identidades e novas possibilidades de inserção no trabalho. Em relação ao futuro, o jovem brasileiro diverge “em termos de expectativas (aquilo que querem que aconteça), de visões de futuro (aquilo que acham que vai acontecer) e de estratégias” (LASSANCE, 2005, p.84), ideia compartilhada por Faleiros (2005) que aponta ser o período da juventude um momento de escolhas de caminhos.

Porém, é pertinente poder conceituar juventudes não apenas como um momento de transição para a vida adulta, pois dessa forma o jovem perde a sua identidade no presente “em função da imagem que projetamos para ele no futuro” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 106). Conhecer a juventude para compreendê-la como uma etapa de vida em si mesma é consenso entre Spósito (1993), Abramo (2005), Dayrell; Carrano (2014). Para Spósito (1993), é possível caracterizar esta etapa da vida do jovem sob o ponto de vista relacional, ou seja, “a partir de uma forma peculiar de relação que ele mantém com o mundo adulto e, conseqüentemente, de sua busca de distância do universo infantil” (SPÓSITO, 1993, p. 163).

O estereótipo do “vir a ser” carrega consigo a tendência à enxergar a juventude por um viés negativo e geralmente isso se torna uma verdade entre adultos e instituições que conseqüentemente não valorizam aquilo que o jovem diz ou faz, ou ainda, não oferecem oportunidades para que os jovens se expressem.

É essencial olhar a juventude pelo viés das possibilidades. Dayrell e Carrano (2003) enfatizam que a juventude brasileira desenvolveu formas de participação social, muitas delas passando despercebidas, ou não sendo consideradas devido ao seu caráter descontínuo. Apesar disso, os jovens se organizam de diversas formas

² Para este autor, a adolescência é a idade da vida que inaugura a juventude e constitui sua fase inicial (MELUCCI, 1996, traduzido por PERALVA, 1997, p.06).

desenvolvendo atividades comunitárias, voluntárias, solidárias e é assim que demonstram suas capacidades e potencialidades, procurando sentidos e significados para a sua vida. A diversidade de manifestações (modos de vida, práticas cotidianas, símbolos, linguagens, rituais) demonstra a diversidade dos jovens brasileiros que “também é dada pelo contexto de origem social e das condições concretas de vida nas quais os jovens são socializados” (DAYRELL; CARRANO, 2003, p. 188).

As ações e atitudes dos jovens hoje podem não ser movimentos revolucionários como em outras épocas, mas são agitações que demonstram uma juventude atuante, em menor escala, mas igualmente preocupada com o futuro. Não são todos os jovens individualistas ou inativos como o senso comum ainda acredita. Eles apenas se organizam de modo diferenciado. Eles se unem em práticas comuns, num território comum, socializando experiências e expectativas, interagindo afetivamente e simbolicamente, criando assim sua identidade individual e garantindo seu pertencimento a um determinado grupo social.

Visto desta maneira, não se pode mais considerar a juventude como a parcela da população “fora de contexto” ou “sem valor social”. O número de jovens brasileiros reforça a grandeza do seu pertencimento à sociedade. O Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE computa 51,3 milhões de jovens brasileiros, ou seja, um quarto da população do País, conforme relatório da “Agenda Juventude Brasil 2013” (BRASIL, 2013e). Através do relatório é possível observar que os jovens são atuantes nos movimentos sociais, culturais, políticos e reivindicam tanto seus direitos quanto melhores condições de acesso aos bens e serviços. A pesquisa revela ainda que esta geração tem mais acesso à educação e ao trabalho em relação às gerações anteriores.

As diversas formas de participação e manifestação da juventude foram e ainda são importantes no cenário nacional, pois provocaram e continuam a instigar debates políticos sobre a juventude (ABRAMO, 2005; WAISELFISZ, 2014), que culminaram em eventos importantes para a juventude brasileira, tais como:

[...] aprovação da Proposta de Emenda Constitucional nº 65 de Julho 2010, que incorpora o termo “jovem” no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal, dando existência corpórea a uma entidade praticamente inexistente nas políticas públicas; [...] a realização da 1ª Conferência Nacional de Juventude, em 2008 e da 2ª Conferência

Nacional de Juventude em 2011; e, [...] por último, e mais significativo, a aprovação em agosto de 2013 da Lei nº 12.852, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens. (WASELFSZ, 2014, p. 05).

Após dez anos de tramitação e de mobilização social, “O Estatuto serve para que os jovens conheçam seus direitos e vejam nele um instrumento legal de reivindicação para melhorar suas condições de vida” (BRASIL, 2014c p.01). Em vigor desde fevereiro de 2014, o Estatuto determina os direitos dos jovens que devem ser garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro, observadas as especificidades da juventude que precisam ser afirmadas dentro das garantias já previstas pela Constituição.

Dentre outros direitos previstos na Lei do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013b, p. 02) está o Direito à Educação - Capítulo II, Seção II do Estatuto, merecendo destaque nesse estudo, o 7º e o 9º artigos. O Artigo 7º prevê ao jovem o [...] “direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada” e o Artigo 9º pontua e complementa, [...] “direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente” (BRASIL, 2013b, p. 02). Ambos dizem respeito à modalidade de educação em estudo, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Portanto, a partir da noção geral sobre juventudes, pautada nas questões sociais, históricas, culturais, relacionais, bem como na legislação que hoje vigora no Brasil, amplia-se o diálogo com autores a fim de compreender a relação que os jovens estabelecem com o espaço escolar e com as questões relativas ao trabalho. Acredita-se na importância de trazer à discussão as possibilidades de relações existentes entre as juventudes e o trabalho, pois trata-se de um estudo da visão dos jovens sobre a educação profissional integrada ao ensino médio.

1.1.1 Relações entre juventudes e escola

Sendo a escola um espaço onde os jovens passam grande parte do seu dia a dia, ela se configura como um ambiente de convivência e aprendizado, também utilizado pelos jovens para fazerem amigos, compartilharem experiências, valores e projetos de vida, tornando-se assim “uma instituição central na vida dos jovens” (LEÃO; CARMO, 2014, p. 11).

Da mesma forma como a juventude é vivenciada de formas diferenciadas, as relações estabelecidas com a escola também não se dão de forma linear. As experiências com a escola estão relacionadas a condição de ser jovem numa sociedade diversa. “A motivação para estudar e o modo de ser na escola dependem muito das experiências, dos interesses e das identidades que eles constroem na vida, a partir da realidade vivida e das interações com as pessoas e instituições” (LEÃO; CARMO, 2014, p.32). Conforme Leão e Carmo (2014), as visões dos jovens sobre a escola circulam em torno da obrigatoriedade, da inserção no mercado de trabalho, dos aprendizados para a vida e das relações de amizades.

Para Dubet (1998) a escola - entendida como instituição corresponsável, juntamente com a família e a Igreja, na produção de indivíduos e personalidades (modelo das escolas francesas) - caberia a função de socialização dos indivíduos “com valores laicos e universais [...]. Sempre levando em conta a especificidade das posições sociais, ela forma indivíduos tanto mais autônomos quanto mais fundados na coletividade e na Razão moderna” (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 258), ou seja, por este entendimento, o indivíduo melhor adaptado é considerado o mais socializado. Em outras palavras, a função da escola seria a de moldar a personalidade dos indivíduos a partir de seus princípios e de suas disciplinas. Tal modelo de escola, com práticas que limitavam a liberdade de ação dos indivíduos, foi ficando impraticável na medida que ingressavam na instituição escolar alunos advindos de todos os segmentos sociais.

Nas sociedades modernas, momento em que a sociologia e a antropologia associam a modernidade à emergência do indivíduo (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 242), houve uma mudança fundamental no “modo de produção dos indivíduos” (DUBET, 1998, p.27). Na França, a escola passou a direcionar os seus

atores (todos os envolvidos no processo de aprendizagem escolar) para debates em torno de princípios de justiça e representações do bem “ao invés de estabelecer uma ordem estável e ordenada em torno de finalidades homogêneas” (DUBET, 1998, p. 28). Enfatiza o autor, que houve um direcionamento dos jovens e adolescentes para o desenvolvimento e autenticidade, para que de forma mais plena, pudessem construir experiências e não apenas introduzir papéis. “A socialização não pode mais ser vista em termos de aprendizado de papéis, mas em termos de construção de experiências”, afirmam Dubet e Martuccelli (1997, p. 261), o que implica em um distanciamento entre o ator e o sistema, renunciando ao princípio de unidade. Para Dubet (1998), na percepção dos alunos, a individualidade se constrói a partir do registro do crescimento no mundo escolar e do registro no mundo adolescente. Quando conseguem combinar a vida escolar com a vida juvenil, constroem projetos e atribuem utilidade social aos seus estudos.

Sobre essa questão e relacionando-a a realidade brasileira, Brenner e Carrano (2015) ponderam que “a fragilidade dos vínculos institucionais deixa o campo aberto para o que já se denominou como sendo o trabalho do ator”, questionam se haveria um sistema social que englobasse o conjunto de experiências dos atores sociais, capaz de ser coerente e determinar “as condutas dos atores, a cultura, a vida política, os conflitos sociais, etc.” (BRENNER; CARRANO, 2015, p. 05).

Mas, considerar o jovem um “pré-adulto”, impede de visualizá-lo como um ser completo capaz de tomar decisões para a sua vida ou contribuir para a sociedade. É essa realidade de muitas das escolas, como enfatizam Dayrell e Carrano (2014):

É UMA TENDÊNCIA DA ESCOLA NÃO CONSIDERAR O JOVEM COMO INTERLOCUTOR VÁLIDO NA HORA DA TOMADA DE DECISÕES IMPORTANTES PARA A INSTITUIÇÃO. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 106, grifo dos autores).

Com base nesta visão sobre a juventude, constrói-se uma educação pelo “caminho da falta” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 108), ou seja, enfatizam-se aspectos negativos e aspectos idealizados para então compor um tipo ideal de jovem, calcado em lembranças e idealizações de uma juventude de outra época. A

mesma época em que se considerava que todos poderiam obter êxito nos estudos e o fracasso escolar era percebido como culpa do aluno, não do sistema ou da sociedade. Acreditava-se que a escola era a única fonte de conhecimentos para a vida, o que atualmente não é considerado válido, pois a constante evolução das tecnologias propicia o compartilhamento de informações das mais variadas formas. Na atualidade, segundo Chassot (2014), à escola deveria trabalhar com algumas poucas informações, alguns conhecimentos com os quais “poderia construir *saberes*” (CHASSOT, 2014, p. 117). Também é verdade que a escola credencia o indivíduo a continuar avançando nos estudos, pleitear melhores posições no mercado de trabalho e obter prestígio social, conforme avaliam Brenner e Carrano (2015).

Pode-se dizer, a partir de Brenner e Carrano (2015), que a massificação e a democratização relativas da escola, contribuíram para que houvesse mudança no pensar sobre o papel da escolarização na vida juvenil. A escola passou a ser constituída não só por aqueles alunos que herdavam o gosto pelos estudos ou pelos que se convenciam da utilidade destes e de seus esforços, “mas por sujeitos também atraídos por uma vida juvenil intensa que os afasta de um compromisso total com os estudos” (BRENNER; CARRANO, 2015, p. 05).

Contrariamente à ideia do jovem “vir a ser” adulto, ao valorar-se a etapa da juventude como uma fase da vida com sentido em si mesma, ideia essa que é compartilhada por Spósito (1993), Abramo (2005), Dayrell; Carrano (2014) poderia haver uma aproximação das relações entre jovens estudantes e escola e conseqüentemente contribuições para uma experiência escolar significativa. Acreditam Brenner e Carrano (2015) que a interação entre professores-alunos e alunos-alunos no contexto da escola possibilita estudar as relações entre eles, as experiências que vivenciam e produzem e, a partir delas, estabelecer hierarquias. Dessa forma, a escola é um “lugar possível de o jovem estudante constituir-se como indivíduo capaz de articular o conhecimento de si com os saberes e valores essenciais ao convívio social em busca de sua própria individuação” (BRENNER; CARRANO, 2015, p. 06).

Aparentemente e teoricamente, como é possível observar na sequência ao referenciar o Ensino Médio, a Educação Profissional e a modalidade de ensino que integra ambos, a formação humana mais ampla e direcionada ao mundo do trabalho

aparece como proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pelo MEC no ano de 2012 (BRASIL, 2012a).

De forma concreta, esta concepção de formação somada à ideia da obrigatoriedade da educação básica definida pela LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) ainda não é uma realidade. Essa afirmação baseia-se na leitura dos dados de duas Instituições responsáveis por pesquisas do tema: o Observatório da Juventude, criado pela Secretaria Nacional da Juventude em parceria com a Secretaria-Geral da Presidência da República e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A Agenda Juventude Brasil: Pesquisa Nacional sobre o Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros de 2013 (BRASIL, 2013e), desenvolvida através do Observatório Participativo da Juventude, demonstrou que a população brasileira com idade entre 15 e 29 anos equivalia a um quarto da população do País. Este dado, porém, é baseado no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 que computou a existência de 51,3 milhões de habitantes brasileiros dentro da faixa etária que compreende a juventude. Neste estudo, foram consideradas as faixas etárias internas de 15 a 17 anos, de 18 a 24 anos e de 25 a 29 anos (BRASIL, 2013e, p. 14).

Ao considerar o ensino médio como a etapa final da educação básica, destinado ao atendimento da população jovem brasileira compreendida na faixa etária dos 15 aos 17 anos que corresponde a 20% do total de jovens (BRASIL, 2013e) o Censo Escolar Brasileiro de 2012 (BRASIL, 2013c) – este foi o dado mais atualizado encontrado - apontava que 2,2 milhões de jovens estavam fora da escola. O Censo Escolar de 2014, a partir das sinopses estatísticas apresentadas pelo INEP (BRASIL, 2014a) aponta que o número de jovens brasileiros matriculados no ensino médio era de 8.300.189. Cabe ressaltar que, em cada página da sinopse, em nota de rodapé, há indicativo de que o mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Segundo a pesquisa do Observatório Participativo da Juventude, a quantidade de jovens que chega ao ensino médio vem aumentando gradativamente. “Entre os adolescentes (15 a 17 anos de idade), a atividade mais importante é realmente o estudo, uma vez que mais de 80% deles estudam [...]” (BRASIL, 2013e, p. 27). A mesma pesquisa aponta que 59% dos jovens possuem o ensino médio, enquanto que apenas um quarto de seus pais atingiram este grau de escolaridade.

Em relação ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, o Censo de 2014 apresentou 366.959 matrículas, sendo 127.455 em Instituições Federais de Educação, espalhadas pelos estados brasileiros. No Rio Grande do Sul estão 9.829 matrículas em instituições federais de educação. No Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha, objeto deste estudo, as 417 matrículas existentes no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional compreendem os cursos de Agropecuária, Manutenção e Suporte em Informática e Administração. Ressalta-se que nesta instituição, existem somente cursos de nível médio integrados à educação profissional e que estes dados foram consultados junto ao Setor de Registros Acadêmicos da Instituição.

Este estudo, ao trazer números indicativos de matrículas no Ensino Médio Integrado à educação profissional e, por considerar a visão juvenil sobre esta modalidade de ensino médio, propõem agora que sejam observadas algumas das possíveis relações estabelecidas ente as juventudes e o trabalho.

1.1.2 Relações entre juventudes e trabalho

O trabalho, como atividade humana é um processo de criatividade e transformação da natureza, por meio do qual o homem produz a si mesmo e à sociedade [...] Por outro lado, nem sempre podemos escolher trabalhar em algo com que nos identificamos. Nas sociedades capitalista, o trabalho é reduzido à sua dimensão instrumental e esvaziado de sentido” (LEÃO, NONATO, 2014, p. 13-14).

As relações entre Juventudes e Trabalho, igualmente remetem a diferenciações visto que para uns, conforme Corrochano (2008) a juventude é o período destinado ao preparo para posteriormente ingressar no mundo trabalho, mas para outros o trabalho já faz parte da realidade desde cedo, principalmente se considerar a realidade brasileira. A autora considera que o trabalho possui uma função importante na vida pública dos jovens, pois na medida em que se inicia a vida profissional o jovem passa a exercer um novo papel social.

A dimensão do trabalho, apesar de ter uma importância central na vida dos jovens brasileiros, possui sentidos diferentes para eles, que variam de acordo com

os diferentes perfis juvenis (CORROCHANO, 2008). Para esta autora, a possibilidade da vivência da condição juvenil, a realização pessoal e a exploração estão entre os principais sentidos do trabalho.

A Agenda Juventude Brasil 2013 faz referência aos sentidos de necessidade e independência demonstrando que a “grande maioria dos jovens tem sua primeira inserção no mundo do trabalho mesmo antes de completar 18 anos de idade (65%)” (BRASIL, 2013e, p. 50).

Leão e Nonato (2014) mencionam seis sentidos, atribuídos pelos jovens, ao trabalho: a necessidade que enfatiza a questão da subsistência; a independência financeira para aquisição de bens de consumo e divertimento, considerada de grande importância a partir da adolescência; a autorrealização percebida como a satisfação pela realização de um determinado trabalho; o valor moralizante associado à questão da dignidade; a socialização pois através do trabalho adquire-se maturidade e responsabilidade; a sociabilidade pela possibilidade de contato com outras pessoas; e, o direito a ter um trabalho, uma profissão. Tais sentidos ilustram o quanto o trabalho é importante na vida dos jovens brasileiros que “depositam nele boa parte dos seus sonhos e projetos, mesmo que, muitas vezes, o desejo de ter “o trabalho dos sonhos” tenha que ser substituído pelo “sonho de ter um trabalho” qualquer” (LEÃO; NONATO, 2014, p. 39).

Apesar dessa diversidade de sentidos, o trabalho emerge como uma das maiores preocupações, interesses e demandas juvenis, conforme descrevem Leão e Nonato (2014). Esses sentimentos estão ligados a “realidade da grande maioria de jovens e adultos no mercado de trabalho brasileiro” que “sempre esteve muito mais próxima da instabilidade, das idas e vindas e de um constante “se virar” para conseguir “ganhar a vida”” (CORROCHANO, 2008, p. 30-31).

Observa-se que “a relação dos jovens tanto com o mundo do trabalho quanto com o mundo escolar apresenta trajetórias diferentes dependendo da condição de vida dos jovens. Por serem instáveis e variáveis, Pais (2001) define as trajetórias juvenis como “trajetórias ioiô”, onde a saída da casa dos pais, arrumar um emprego e estudar, podem não ser trajetórias lineares, contínuas ou definitivas, podendo haver o retorno para a casa dos pais, a mudança de emprego, a interrupção e o retorno à escola.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) demonstrou que no 4º trimestre de 2013, a taxa de ocupação no país, entre os jovens de 14 a 17 anos, era de 2,7% apenas (AGÊNCIA BRASIL, 2014, p. 01), dado que, segundo a Ministra do Trabalho e Emprego no Brasil, Miriam Belchior, em entrevista à Agência Brasil, demonstra que os jovens tem ficado mais tempo na escola. Em tal entrevista, a Ministra avalia este dado como positivo, pois interpreta que há um número menor de jovens procurando trabalho porque estão na escola.

No estudo de caso realizado para compor os dados desta dissertação, os sujeitos são os jovens estudantes do ensino médio do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha, Instituição onde a etapa da educação básica é integrada à educação profissional e o curso é realizado em turno integral, situação que dificulta ao jovem o exercício de um trabalho fora da escola. No entanto, o fato de os jovens com idades entre 14 e 17 anos serem responsáveis por uma porcentagem pequena da taxa de ocupação no país, não garante que os demais (97,3%) estejam frequentando a escola, conforme avaliação feita pela Ministra do Trabalho e Emprego.

Os dados observados no Relatório Agenda Juventude Brasil 2013 (BRASIL, 2013e), demonstram o percentual de 65% de jovens entre 15 e 17 anos que está estudando e apenas 16% que está trabalhando. A escola de tempo integral pode ser um, mas não o único motivo pelo qual o percentual de jovens que só estuda é maior do que o percentual dos que já estão trabalhando, observada a faixa etária. Já dentre aqueles de 25 a 29 anos a situação se inverte: somam 70% os jovens que estão trabalhando ou procurando trabalho, enquanto 12% ainda estudam.

Por desenvolver-se de maneira desigual, a inserção dos jovens no mundo do trabalho também possui objetivo e significado diferenciados, de acordo com as classes sociais destes jovens. Conforme apontam Leão e Nonato (2014), alguns jovens, especialmente os das classes mais altas, observam que a juventude é o tempo destinado à preparação para o trabalho, ou seja, é o momento de privilegiar a realização de estágios e cursos de formação profissional. Estes jovens, muitas vezes, tem sua inserção no mundo do trabalho “através das suas redes de contato. [...] o “quem indica” contribui favoravelmente para o primeiro contato de muitos jovens no mundo do trabalho” (LEÃO; NONATO, 2014, p.32).

Já nas camadas mais populares da sociedade, a inserção do jovem no trabalho é vivenciada mais cedo e às vezes, é a única alternativa para continuar estudando e acessar bens e serviços, ampliando assim “a vivência da condição juvenil” (LEÃO; NONATO, 2014, p. 33). Para os autores, muitas vezes, estes jovens aceitam qualquer trabalho, mesmo sendo algo que não gostam de fazer, pois acreditam que qualquer oportunidade é válida como experiência que é necessária para conseguir um emprego melhor.

Tais reflexões sobre possíveis relações que as juventudes estabelecem, tanto com a com a escola quanto com o trabalho (duas dimensões importantes desta fase da vida), serão oportunas para posterior análise dos dados desta pesquisa. Da mesma forma, trazer referenciais teóricos sobre o Ensino Médio, a Educação Profissional e a modalidade que integra ambos, a partir das questões históricas, políticas econômicas e de legislação, faz-se necessário para compreender quais os fatores que propiciaram o surgimento deste nível de ensino, detalhando seus objetivos e finalidades, bem como as reformulações ocorridas com o passar dos anos desde a década de 1960 até a atualidade.

1.2 Da educação secundária ao ensino médio: na história a constância de duas finalidades

A educação, organizada por níveis de ensino (primário, secundário e superior) estrutura-se a partir do século XIX no Brasil. O ensino médio inscreve-se na história da educação brasileira entre o ensino fundamental e a formação profissional e apresenta desde seus primórdios uma dupla função: preparação para o ingresso no ensino superior e preparação para o trabalho. Esta característica dual é discutida por KUENZER (2001) em seu livro: *“Ensino Médio e Profissional: as Políticas do Estado Neoliberal”* onde a autora realiza um estudo sobre as reformas ocorridas no Ensino Secundário no século XX. Nele, Kuenzer (2001) aponta que foi a partir da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), e, no ano seguinte, do Conselho Nacional de Educação, que se deu início a efetivação de uma reforma educacional. Segundo Moura (2007), datam desta época a regulamentação

e a organização do ensino secundário, a responsabilidade do Estado pela educação e a Constituição de 1934 que inaugura uma política de Educação, estabelecendo que a União deverá traçar diretrizes nacionais e fixar o plano nacional de educação.

Até 1932, portanto, conforme Kuenzer (2001) e Moura (2007), a educação básica estava estruturada em dois níveis, o primário e o ginásial. Alternativamente ao primário havia o curso rural e o curso profissional. Os três com duração de quatro anos. Depois de completo o ensino primário, a possibilidade de continuação era a opção entre o curso ginásial, o normal ou o técnico comercial, cada um com suas especificidades. Já aos egressos do curso rural, a única possibilidade era o curso básico agrícola, assim como aos concluintes do ensino profissional, o caminho a ser seguido, caso assim desejassem, era o curso complementar. A possibilidade de ingresso no ensino superior era facultada somente aos concluintes do ginásial (5ª série), mediante estudos livres e a realização de exames para admissão. Os alunos que concluíssem a 6ª série eram diplomados como Bacharéis em Ciências e Letras.

Conforme apontam Kuenzer (2001), Manfredi (2002) e Moura (2007), com a Reforma de Francisco Campos, em 1932, deu-se início à estruturação do que viria a ser o ensino médio, o 2º ciclo do ensino secundário. Este 2º ciclo era formado por cursos complementares, com dois anos de duração, que “constituíram-se em propostas pedagógicas diferenciadas articuladas ao curso superior desejado: pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico” (KUENZER, 2001, p. 12) que eram ministradas aos concluintes da 5ª série ginásial, já nas escolas de nível superior. Ao curso normal houve um complemento de dois anos de aplicação, que poderia ter mais dois anos de aperfeiçoamento, correspondendo cronologicamente aos dois anos de complementar e dois de curso superior. O curso técnico comercial seria complementado por quatro anos de finanças e administração. Aos cursos agrícola e profissional não haviam complementos, pois correspondiam a “funções ‘menos intelectualizadas’ no processo produtivo” (Ibid., 2001, p. 13).

A partir da Reforma de Capanema em 1942 e com a promulgação das Leis Orgânicas, os cursos complementares foram extintos sendo substituídos pelos assim chamados cursos colegiais (médios de 2º ciclo) diferenciados entre científico e clássico com três anos de duração e que visavam a preparação do estudante para o ingresso no ensino superior. No mesmo nível do colegial, ficavam os cursos, normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico, preparatórios para um campo

específico de trabalho. Sendo assim, seus egressos deveriam realizar exames de adaptação caso desejassem acessar o ensino superior, pois precisavam comprovar o domínio dos “conteúdos gerais das ciências, das letras e das humanidades, considerados válidos [...] para a formação daqueles que desenvolveriam as funções dirigentes” (KUENZER, 2001, p. 14).

Demonstrando diferenças na formação para a classe pobre e elite, assim permaneceu configurado o nível de ensino intermediário entre o primário e o superior, configuração esta que [...] “sobreviveu após a queda do Estado Novo, resistindo por 16 anos às lutas de amplas correntes de opinião, favoráveis a uma escola secundária unificada, que não institucionalizasse a separação entre o trabalho manual e o intelectual” (MANFREDI, 2002, p. 101-102). De 1945 a 1964 Manfredi (2002) aponta que as concepções e as práticas calcadas na dualidade (acadêmico generalista X educação profissional) cristalizaram-se com o apoio financeiro do Estado para planos, projetos e programas de interesse empresarial.

Os apontamentos de Moura (2007) demonstram que, num contexto de muitos conflitos de poder entre setores populares, o Estado e um grupo formado pela classe média, o capital estrangeiro e antigas oligarquias, foram 13 anos de tramitação até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Esta Lei (Lei n. 4.024 de 1961) estabeleceu o regime de equivalência entre todos os cursos de mesmo nível, o que, segundo Moura (2007), formalmente possibilitava o acesso dos egressos do ensino profissionalizante ao ensino superior sem a necessidade de realização de provas e exames que comprovassem conhecimentos. Contraditoriamente, afirma o autor, o Estado subsidiava a educação privada cujas instituições possuíam certa “liberdade de ensino” (MOURA, 2007, p.10) e a escola pública era considerada complementar, atendendo aqueles que não quisessem estudar na privada, dando alternativa de escolha, fazendo com que na prática, esta equivalência não se concretizasse tendo em vista que [...] “durante toda trajetória do estudante, um currículo era voltado para o ensino superior e o outro para a formação profissional” (REGATTIERE; CASTRO, 2010, p.121), evidenciando, novamente, que o ensino secundário possuía duas finalidades que atendiam respectivamente a classes sociais diferenciadas.

No ano de 1971, segundo Moura (2007), a Lei n. 5.692 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional transformou os cursos primário, ginásial e colegial em

1º e 2º graus. O 1º grau, com oito anos de duração, destinado aos sujeitos com idades entre 7 e 14 anos soou como um avanço, pois elevou o grau de escolaridade mínima da população, que antes era de quatro anos. O 2º grau, realizado em três anos e destinado a população de 15 a 17 anos, anunciou uma polêmica ao tornar este nível de ensino obrigatoriamente profissionalizante. Esta obrigatoriedade estava ligada a um governo autoritário bem aceito popularmente ao qual interessava manter-se no poder, necessitando para tal, entre outras questões, atender à demanda das classes populares que desejavam atingir níveis mais elevados de escolarização, pressionando por vagas no ensino superior.

Nesta época de ditadura, Moura (2007) refere que a política econômica, calcada no endividamento externo devido ao financiamento da nova fase de industrialização, período também chamado de milagre econômico, demandava mão de obra qualificada (técnicos de nível médio). Segundo Moura (2007), para atender aos seus interesses e ao crescimento da indústria, o governo optou por ofertar às classes populares a formação técnica profissionalizante, em nível de segundo grau, o que lhes garantiria a inserção no mercado de trabalho, atendendo assim a duas demandas: a de mão de obra especializada e a educacional, tendo em vista que a oferta de cursos profissionalizantes no 2ª grau absorvia a classe menos favorecida que até então almejava ingresso no ensino superior como forma de garantia de ingresso no mercado de trabalho.

No entanto, observa-se a partir dos escritos de Moura (2007) que a obrigatoriedade não se efetivou completamente. As escolas privadas continuaram com seus currículos propedêuticos, com conteúdos baseados nas ciências, letras e artes, visando atender a elite. Na esfera pública, esta compulsoriedade foi problemática no âmbito municipal e estadual devido o currículo ser voltado fortemente à instrumentalização profissional e não mais para a formação geral do estudante, o financiamento ser inadequado e muitos professores não possuírem formação na área técnica. Já as escolas federais se afirmaram com excelência em formação técnica em nível de 2º grau, consolidando sua atuação em duas vertentes principais: industrial com as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e agropecuária com as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), instituições estas que originaram os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Nestas últimas houve financiamento adequado, corpo docente qualificado e melhor remunerado.

Aos poucos foi necessário haver uma flexibilização desta obrigatoriedade profissionalizante em função de que ela não estava trazendo os resultados esperados, principalmente na esfera estadual, conforme lembra Moura (2007), devido à falta de professores com formação técnica, falta de materiais e de laboratórios para a realização das atividades práticas. Assim em 1982, a Lei n. 7.044 (Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982 - altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau) torna facultativa a profissionalização em nível de 2º grau.

Após a Constituição de 1988, período pós-ditadura, o Congresso Nacional novamente tramita uma reforma educacional, tendo como pano de fundo o conflito “entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos” (MOURA, 2007 p. 14), e os que defendem a educação sob a lógica de mercado, esta última possibilitando a livre atuação, em todos os níveis da educação, da iniciativa privada. Este embate culminou na promulgação, em 1996, da nova LDB - Lei n. 9.394 e 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Segundo Demo (1997), a LDB 9.394/96 não é uma lei inovadora, pois não supera o paradigma educacional vigente, mas permite a flexibilização através de dispositivos inovadores. Sendo assim, “para quem não quer mudar, tudo permanece como está. Mas, para quem pretende mudar, abre-se uma avenida promissora” (DEMO, 1997, p. 12).

Nesta nova LDB (BRASIL,1996), a educação formal é dividida em dois níveis: a Educação Básica e a Educação Superior. A educação infantil, ensino fundamental (antigo 1º grau) e o ensino médio (anteriormente denominado 2º grau) constituem agora a “educação básica”.

De acordo com Demo (1997), atingindo todos os níveis educacionais, a “organização da educação nacional” é um dos dispositivos inovadores da LDB. Através da participação da União, estados e municípios pautada pela gestão democrática, possibilita às unidades de ensino a gestão própria dos recursos, a administração e a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola que deverá guiar-se por diretrizes gerais comuns a todos os estados e também por peculiaridades locais, observadas as normas dos

sistemas de ensino. Especificamente para o ensino médio, um dispositivo inovador é a extensão progressiva da obrigatoriedade e da gratuidade.

O ensino médio, segundo a Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem como finalidades (LDB, Artigo 35, Seção IV – Do Ensino Médio):

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 15).

Conforme Demo (1997) entre as finalidades do ensino médio pode se constatar a partir do inciso I que esta lei não supera o paradigma do conhecimento adquirido, “à revelia das teorias modernas que garantem tratar-se de processo reconstrutivo” (DEMO, 1997, p. 71). Ao referir que o conhecimento é adquirido, a finalidade, segundo este autor, pressupõe que o aluno deve submeter-se a uma intervenção externa para a aquisição de conhecimentos e habilidades.

Já o segundo inciso do artigo 35, deixa implícita uma preocupação propedêutica, e para Demo (1997), [...] “uma aprendizagem propedeuticamente correta não se restringe a adaptar-se ou a admitir flexibilidade; ao contrário, põe-se a interferir na realidade e a forjar seu espaço histórico” (DEMO, 1997, p. 43). Sobre os dois últimos incisos do artigo 35, depreende-se, a partir de Demo (1997), que os mesmos referem-se ao [...] “compromisso com o saber pensar e o aprender a aprender, levando-o para os fundamentos da educação permanente” (DEMO, 1997 p.64). Os incisos II, III e IV, são referidos por Demo (1997) como avanços da LDB.

No ano seguinte à promulgação da LDB, em 1997, o Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1997, p. 01) estabeleceu a separação compulsória entre o ensino médio e a educação profissional visando uma profissionalização em

um curto espaço de tempo, o que supostamente garantiria o ingresso no mercado de trabalho de forma mais rápida. Este decreto caracterizava a política de governo de Fernando Henrique Cardoso, centrada no atendimento ao “mercado de trabalho, haja vista a maior concentração de matrículas nos cursos de nível básico (cerca de 75%) e a ênfase na formação por competências como noção norteadora da organização curricular” (FERREIRA; GARCIA, 2012, p. 150).

Após a mudança de governo, em 2004, outro decreto veio a possibilitar a reintegração da educação profissional ao ensino médio. Este Decreto de n. 5.154 de 23 de julho de 2004 que revoga o Decreto n. 2.208/1997 e regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências (BRASIL, 2004, p. 01), [...] “trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação” (CIAVATTA, 2012, p. 102) visto que manteve [...] “as outras duas possibilidades de articulação previstas no decreto n. 2.208/1997 - as formas concomitante e subsequente” (MOURA, 2014, p.55). Esta integração entre formação geral e a formação técnica no ensino médio, objetiva uma formação integral do ser humano, considerada como a “condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 45).

Como pode ser observado, a história do Ensino Médio tem sido uma história de enfrentamentos que se referem tanto a concepção, quanto à estrutura e organização deste nível de ensino, conferindo a ele a dupla função de preparação para a continuidade dos estudos em grau superior e de preparação para o trabalho. Segundo Kuenzer (2001) a falta de identidade do ensino médio, o financiamento precário, a crescente demanda e uma proposta pedagógica confusa e de baixa qualidade, não consegue atender suas finalidades: [...] “o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania por meio da construção da autonomia intelectual e moral” (KUENZER, 2001, p. 09).

Kuenzer (2001); Manfredi (2002); Moura (2007); Regattiere e Castro (2010); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), compartilham a ideia de que a construção de uma identidade para o ensino médio perpassa a superação da dualidade estrutural e

de função deste nível de ensino. Apostam na educação unitária e politécnica como a saída mais adequada, pois entendem que desta forma o ensino médio recuperaria a relação entre conhecimento e prática do trabalho, ou seja, os egressos se tornariam capazes de dominar os fundamentos das diversas técnicas utilizadas na produção (princípio da politecnicia descrito por Saviani em 1989) e não seriam apenas “adestrados” em técnicas produtivas.

1.3 A educação profissional no Brasil e a sua integração como o ensino médio

Um estudo realizado por representantes da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no Brasil, intitulado “Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração”, publicado em 2010 (REGATTIERE, CASTRO, 2010, p. 14-44), faz um resgate histórico da Educação Profissional no Brasil. Nesta publicação encontram-se registros de alguns momentos considerados decisivos pela equipe de colaboradores por terem sido momentos em que houve saltos qualitativos para a consolidação da educação profissional no país. A partir do que consideram as autoras, descreve-se neste trabalho seis destes momentos.

O primeiro deles data de 1910, ano de fundação das Escolas de Aprendizes Artífices. No total foram criadas 19 escolas espalhadas pelo País, destinadas ao atendimento dos pobres. Estas escolas são consideradas, historicamente, como o embrião da atual Rede de Instituições Federais de Educação Tecnológica. A década marca também a reorganização do ensino agrícola, com o objetivo de formar capatazes e chefes de cultura, necessários para atender a demanda crescente da produção agrícola e o surgimento de escolas-oficinas em atendimento ao ramo ferroviário, também em expansão. Nos anos 20, discutiu-se na Câmara dos Deputados a expansão do ensino profissional para todos e não somente para os pobres, o que resultou, já no período da Segunda República (1931), em uma reforma educacional, conhecida como a Reforma Francisco Campos que regulamentou e organizou o ensino secundário e o ensino profissional comercial. Tal Reforma é considerada o segundo momento decisivo.

O terceiro momento ocorreu em 1942, quando a partir da Reforma de Capanema, que instituiu um conjunto de Leis Orgânicas da Educação Nacional, organizou-se a Rede Federal de Ensino Industrial, fazendo surgir na legislação trabalhista o conceito de aprendiz, que conforme o artigo 403 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) diz respeito ao trabalhador com idade a partir de quatorze anos, cujo trabalho [...] “não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a frequência à escola” (BRASIL, 1943, p. 50). Nesta década as escolas de aprendizes artífices foram transformadas em Escolas Técnicas Federais e surgiram, em colaboração com empresas e sindicatos, o Serviço Nacional da Indústria - SENAI (1942) e o Serviço Nacional do Comércio - SENAC (1946). Dessa forma o ensino profissional se consolidou relacionado à demanda da indústria e da sociedade urbana, permanecendo seu caráter assistencialista.

Nas Leis Orgânicas, o ensino secundário e o normal tinham por objetivo “formar as elites condutoras do país”, enquanto o objetivo do ensino profissional era assumidamente oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. O ensino secundário e o normal, de um lado, e o ensino profissional, de outro, não se comunicavam nem propiciavam “circulação de estudos”, o que veio a ocorrer na década seguinte (REGATTIERE, CASTRO, 2010, p.19).

Sequencialmente, o quarto momento decisivo, ocorre em 1950, com a Lei n. 1.076/1950 que estabeleceu a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionais, ou seja, existia a possibilidade de seguimento dos estudos superiores mediante comprovação de nível de conhecimento. Este momento tornou-se completo quando em 1961, através da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei n. 4.024/1961, o ensino profissional foi equiparado ao acadêmico, sem necessidade de nivelamento de conhecimentos.

Dez anos mais tarde, a Lei n. 5.692/1971 que instituiu as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus marcou o quinto momento decisivo para a educação profissional no Brasil, tornando a profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau com o paradigma de “formar técnicos sob o regime da urgência” (BRASIL, 2009b, p.05). A obrigatoriedade estava ancorada na ideia de acabar com a dualidade

existente entre a formação acadêmica e a profissional, mas foi percebida por algumas esferas da sociedade como necessária e destinada somente a uma parcela da população, possuidora de baixa capacidade intelectual, econômica e social para prosseguirem nos estudos. Além da oferta regular do ensino profissionalizante de 2º grau havia a possibilidade de formação profissional através do ensino supletivo e de cursos profissionalizantes independentes. As escolas privadas continuavam a oferecer o ensino propedêutico voltado àqueles que seguiriam seus estudos em nível superior.

Algumas dificuldades, como o precário financiamento, a falta de corpo docente qualificado em áreas técnicas, o currículo mínimo profissionalizante e a continuidade da oferta de ensino propedêutico nas escolas privadas (MOURA, 2007), fizeram com que, em 18 de outubro de 1982 fosse promulgada a Lei n. 7.044/1982 (Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971) que tornou facultativa a profissionalização no nível de 2º grau.

O sexto momento decisivo, ocorre com a promulgação da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), e com seus dois principais Decretos (Decreto n. 2.208/1997 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1997) e o Decreto n. 5.154/2004 que revoga o Decreto 2.208/1997 e regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências (BRASIL, 2004).

A LDB n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) torna o ensino médio a etapa final da educação básica. O seu segundo artigo estabelece que a educação de modo geral, “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 01). Nesta LDB, o Ensino Médio possui uma seção específica no Capítulo II - Seção IV, Do Ensino Médio – que trata das suas finalidades e do currículo (Ibidem, p. 15). A Educação Profissional, no entanto, fica separada do Ensino Médio, dispostas suas atribuições em quatro artigos num capítulo específico e separado tanto da educação básica como da educação superior, no Capítulo III (BRASIL, 1996, p.19). Visto que a educação brasileira está dividida em dois níveis - educação básica e educação superior – a educação profissional estava fora das duas, [...] “consolidando-se a

dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não fazia parte da estrutura da educação regular brasileira. Era considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice” (BRASIL, 2007, p.17).

Ferreira e Garcia (2012) apontam que na época da promulgação desta LDB, no então governo de Fernando Henrique Cardoso, houve uma expansão da oferta do ensino profissionalizante centrada no atendimento ao mercado de trabalho com ênfase curricular na formação por competências. O Decreto n. 2.208/97 desmembrou a formação profissional da educação geral, permitindo ao aluno fazer vários cursos de curta duração, de acordo com sua preferência. Porém, o que se observava era uma descontinuidade na sua trajetória formativa.

Neste período da história, conforme Ferreira e Garcia (2012) acompanhou-se o sucateamento do ensino público e um incentivo maior para a educação em instituições privadas, através da abertura de financiamentos estudantis com capital também privado. Este governo acreditava na privatização do ensino como uma saída para o desenvolvimento do país.

Como revés, a proposta de campanha do governo Lula para a Educação, sob o título “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, fazia críticas ao Decreto n. 2.208/97 apontando que ele descumpria um princípio legal da LDB, o da [...] “integração da educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimento e com o desenvolvimento científico e tecnológico” e firmando “o compromisso de construir uma rede pública de educação profissional na perspectiva de um desenvolvimento integral do ser humano” (FERREIRA; GARCIA, 2012, p. 151-152).

Porém, algumas discussões e entraves políticos, discutidos por Ferreira e Garcia (2012) atrasaram a implantação do ensino integrado, devido à dificuldade de entendimento da proposta, a resistência a mudanças pela ala conservadora do Conselho Nacional de Educação, a falta de formação para professores, e também, a necessidade de atendimento aos acordos firmados com os países detentores do capital estrangeiro.

De acordo com Ferreira e Garcia (2012), a integração do Ensino Médio à Educação Profissional não era uma prioridade do Ministério da Educação e Cultura (MEC), na gestão do Ministro Tarso Genro. Tal atitude foi vista como um “descaminho” do governo Lula que era visto como um governo popular, mas

“permeado por ações consideradas contrárias aos interesses dos trabalhadores” em se falando da manutenção da herança recebida do seu antecessor, ou seja, a “dependência do país ao capital estrangeiro” (FERREIRA; GARCIA, 2012, p. 153). A atitude conservadora contrariava a proposta de campanha deste governo, de construção de uma nova educação profissional que priorizasse o desenvolvimento integral do ser humano e a eliminação de qualquer forma de discriminação e exclusão.

A integração, segundo Ferreira e Garcia (2012) inicialmente foi colocada em prática em apenas dois estados brasileiros, Espírito Santo e Paraná, a partir do Decreto n. 5.154 datado de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, através do regime de cooperação entre Secretarias Estaduais e o Ministério da Educação. Este decreto oportuniza uma nova chance de integração entre o ensino médio e a educação profissional e também a possibilidade de ingresso na universidade, após a sua conclusão. Busca sanar a demanda existente para esta etapa da formação básica e dar um sentido, ou seja, uma identidade ao ensino médio brasileiro. Sua pretensão [...] “a (re) construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1090), está baseada na crença de que, ao mobilizar a sociedade em defesa do ensino médio unitário e politécnico, somado a profissionalização estaria integrando os princípios da ciência, do trabalho e da cultura e que isto fortaleceria as forças progressistas, promovendo assim uma transformação na estrutura da educação brasileira.

Neste cenário de disputas, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), ao apresentar o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, datado de 2007, refere já no seu primeiro parágrafo, que entre as razões do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, “a opção pelo apoio a forma de oferta de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio dá-se, principalmente, pelo fato de ser a que apresenta melhores resultados pedagógicos” (BRASIL, 2007a, p. 04). De acordo com Silva (2013), entende-se que essa melhora nos resultados pedagógicos deve-se à compreensão de que “o currículo integrado em torno do eixo trabalho-ciência-

tecnologia-cultura, será capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens alunos, ressignificar os saberes e experiências” (SILVA, 2013, p.54-55).

Integrar conforme Ciavatta (2012) remete ao “sentido de completude, [...] de tratar a educação como uma totalidade social” (CIAVATTA, 2012, p. 84). Em relação ao ensino médio integrado ao profissional, a ideia da autora é que a educação geral não seja separada da técnica em nenhum momento de preparação para o trabalho, mas que ambas caminhem juntas, seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos de todos os níveis, promovendo assim, a emancipação humana. Acredita-se que esteja baseado nesta perspectiva o apoio da SETEC à modalidade do ensino médio integrado ao ensino profissional.

A formação integrada para Ciavatta (2012) pretende garantir ao estudante:

[...] o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Sendo assim, o estudante passa a ter uma visão ampliada dos processos de trabalho que envolve a sua vida enquanto cidadão produtivo e, o ensino integrado baseado nos princípios da politecnicidade, dá a sua contribuição para a superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual.

Sobre politecnicidade, Saviani (1989) destaca a necessidade de se observar a diferença entre a concepção do termo e seu significado literal. Literalmente, politecnicidade significa múltiplas técnicas o que poderia trazer uma ideia de “totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas” (SAVIANI, 1989, p 16). Para este autor a noção de Politecnicidade nada tem a ver com seu significado literal. Ela “se baseia em determinados princípios e determinados fundamentos e a **formação politécnica**³ deve garantir o domínio destes princípios, destes fundamentos” (SAVIANI, 1989, p.17) para que o trabalhador apreenda o caráter e a essência de qualquer trabalho e assim possa desenvolvê-lo em suas diferentes modalidades. Com a formação politécnica ele terá um desenvolvimento

³ Grifo do autor – SAVIANI, D. 1989, p. 17

multilateral que “abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna” (SAVIANI, 1989, p.17), pois dominará os princípios e os fundamentos desta prática.

No ano seguinte à publicação do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, é promulgada a Lei n. 11.741/2008 que:

[...] altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2008a, p.01).

Esta alteração prevê mudanças em relação à oferta de ensino médio profissionalizante, que, segundo esta nova lei, deverá ser desenvolvido de forma articulada ou subsequente ao ensino médio. Quando desenvolvido de forma articulada, poderá ser ofertado em duas modalidades: integrada ou concomitante ao ensino médio. Na modalidade integrada, objeto deste estudo, o curso deverá ser [...] “planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (Art. 36-C – I da Lei n. 11.741/2008, Lei que altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Seguindo a lógica da formação integrada e da necessidade de ampliação da oferta de vagas para a educação profissional e tecnológica, o governo federal promulgou a Lei n. 11.892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências (BRASIL, 2008b). Esta Lei, em seu Artigo 1º, Parágrafo único, prevê que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições que “possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008b, p. 01). Em seu segundo artigo estabelece que os “Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008b, p. 01), observados os dispositivos desta lei.

A partir desta Lei foram criadas em 2012, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico* (BRASIL, 2012b) que determinam que a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia deve garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Estas Diretrizes propõem a interlocução entre os eixos ciência, tecnologia, cultura e trabalho como caminho para a busca de sentido ou de uma identidade para o ensino médio, superando também a dualidade estrutural histórica.

Dentre outros princípios norteadores destas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012b), estão: a formação integral do educando; o trabalho como princípio educativo; a indissociabilidade entre formação geral e educação profissional; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; a integração entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular; a integração de conhecimentos gerais e profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade, tendo a pesquisa como princípio pedagógico; a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a articulação com o desenvolvimento socio-econômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem; a valorização da diversidade humana, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes e a inclusão educacional e acessibilidade, como base para acesso ao currículo.

Apesar do esforço dos governos na criação de leis, decretos e diretrizes para melhorar a educação nacional, ainda existe uma demanda maior do que a oferta de vagas nas escolas brasileiras, conforme apontou o Censo Escolar Brasileiro de 2012 (BRASIL, 2013c), 2,2 milhões jovens estão fora da escola. Acredita-se ser necessário um movimento diferenciado do poder público na concretização destas leis, decretos e diretrizes, tais como a ampliação dos espaços escolares que garantam aos jovens o acesso e a permanência e o sucesso a uma educação pública que os atinja de modo significativo e lhes dê chances de participação na sociedade e no mundo do trabalho. Esta necessidade decorre de que as escolas privadas excluem aqueles que não podem pagar pelo ensino e, ao se dedicarem a

aprovar os estudantes nos vestibulares das universidades públicas, novamente tornam a possibilidade de ingresso excludente.

A criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia objetiva garantir à população o ensino básico, técnico e tecnológico. No entanto, a efetivação das políticas públicas só ocorre em articulação entre os diversos setores envolvidos e mediante a participação da população a que se destina. Apesar de serem instituições recentemente criadas (2008), os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, já apresentam resultados positivos: “cobrem todos os Estados brasileiros” (BRASIL, 2014b, p.01).

A ênfase dada à modalidade integrada do ensino médio à educação profissional deve-se ao fato de que esta dissertação originou-se do estudo de caso realizado em uma unidade/câmpus de uma Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, o IF Farroupilha – SVS, que adota a modalidade integrada do ensino médio à educação profissional desde o ano de 2009 no curso de Agropecuária, desde 2012 no curso de Manutenção e Suporte em Informática (ambos objeto deste estudo) e a partir de 2014 no curso de Administração.

Nas sessões apresentadas neste capítulo buscou-se referenciais teóricos sobre as temáticas que envolvem o problema de pesquisa. Tais referenciais são retomados quando relacionados aos dados coletados, no capítulo de análise dos dados. Antes disso, o capítulo a seguir descreve o percurso metodológico realizado para chegar aos dados da pesquisa.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO, OS CONTRATEMPOS E AS REALIZAÇÕES

A escolha metodológica de uma pesquisa também diz da postura do pesquisador. Quando ele faz a opção por uma pesquisa qualitativa, abre-se para o encontro com o novo e com a possibilidade de atribuir novos significados àquilo que foi encontrado. Isto se torna possível na medida em que pesquisador observa seu objeto de estudo a partir dos mais diversos ângulos.

2.1 A escolha metodológica

Esta pesquisa encaminhou-se para um estudo qualitativo utilizando a técnica de estudo de caso como forma de investigação, tendo como instrumento de coleta de dados um roteiro de entrevistas e como fonte de dados o histórico da instituição e a legislação pertinente à educação e ao ensino médio integrado à educação profissional.

O estudo qualitativo aqui proposto apoia-se na teoria defendida pelos autores Minayo e Sanches (1993) que apostam ser “no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244). Nesta afirmação, os elementos “subjetividade de simbolismo”, se aproximam estreitamente do propósito desta investigação, justamente por deixar implícita a importância da compreensão de significados e símbolos atribuídos pelos sujeitos e não somente da descrição de dados. Assim acredita-se que esta escolha metodológica se fortalece quando a proposta é “dar voz” àqueles que possuem vínculo direto com a situação estudada, ou seja, os estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional dos cursos de Manutenção e Suporte em Informática e Agropecuária.

A concretização do acesso à subjetividade e ao simbolismo demandam que haja uma delimitação do que será pesquisado - os significados atribuídos pelos jovens estudantes ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional - tendo em

vista que não se trabalha com amostras em pesquisa qualitativa, mas sim com representatividade, conforme afirma Minayo (2007):

[...] o “universo” em questão não são os sujeitos em si, mas as suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes. Como se vê, seria impossível demarcar o número total destas variáveis, muito menos o tamanho da amostra que seria representativa desta totalidade. (MINAYO, 2007, p.48).

Portanto, para que esta pesquisa resultasse num retrato, o mais fiel possível da realidade deste contexto e momento, questionou-se quem seriam os sujeitos vinculados ao problema investigado e, se com estes, seria possível verificar o problema de pesquisa em sua totalidade, abrangendo todas as suas dimensões e garantindo a qualidade científica da pesquisa. Assim, chegou-se à conclusão de que os jovens estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional são os sujeitos mais indicados a dar respostas ao problema pesquisado. Tratar os jovens estudantes como sujeitos desta pesquisa [...] “significa considerar suas experiências e seus interesses nas políticas públicas por eles utilizadas” (RAMOS, 2006, p. 109).

Em relação à qualidade científica da abordagem qualitativa, Minayo e Sanches (1993) afirmam que esta deve ser [...] “pensada como uma ideia reguladora de alta abstração” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245), pois não possui modelos e/ou normas rígidas para a sua aplicação, e o caminho fica livre para a organização, desde que sejam observadas as questões relativas ao contexto, o momento e os sujeitos.

Observou-se que [...] “o trabalho qualitativo caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e toma direções privilegiadas” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245). Por este viés de entendimento, tem-se que a pesquisa qualitativa é uma construção do conhecimento ou uma aproximação deste, que se torna passível de transformação, quando no seu percurso surgem fatos relevantes e úteis para responder ao problema. Ao desenvolver uma pesquisa deste tipo, [...] “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 21).

Sendo assim, o problema desta pesquisa “*Quais os significados que os jovens estudantes do Instituto Federal Farroupilha Câmpus São Vicente do Sul atribuem ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional?*” assim se configura, como um acontecimento contemporâneo - que considerou o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional uma modalidade da etapa final da educação básica incentivada pelo atual Governo Federal que busca afirmar-se no cenário Nacional como uma Política Educacional que visa dar um novo sentido a esta etapa de ensino, qual seja, a preparação para a vida e o mundo do trabalho - que foi analisado numa situação singular - o significado atribuído pelos jovens estudantes a esta modalidade de ensino -, em um determinado contexto - o Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha.

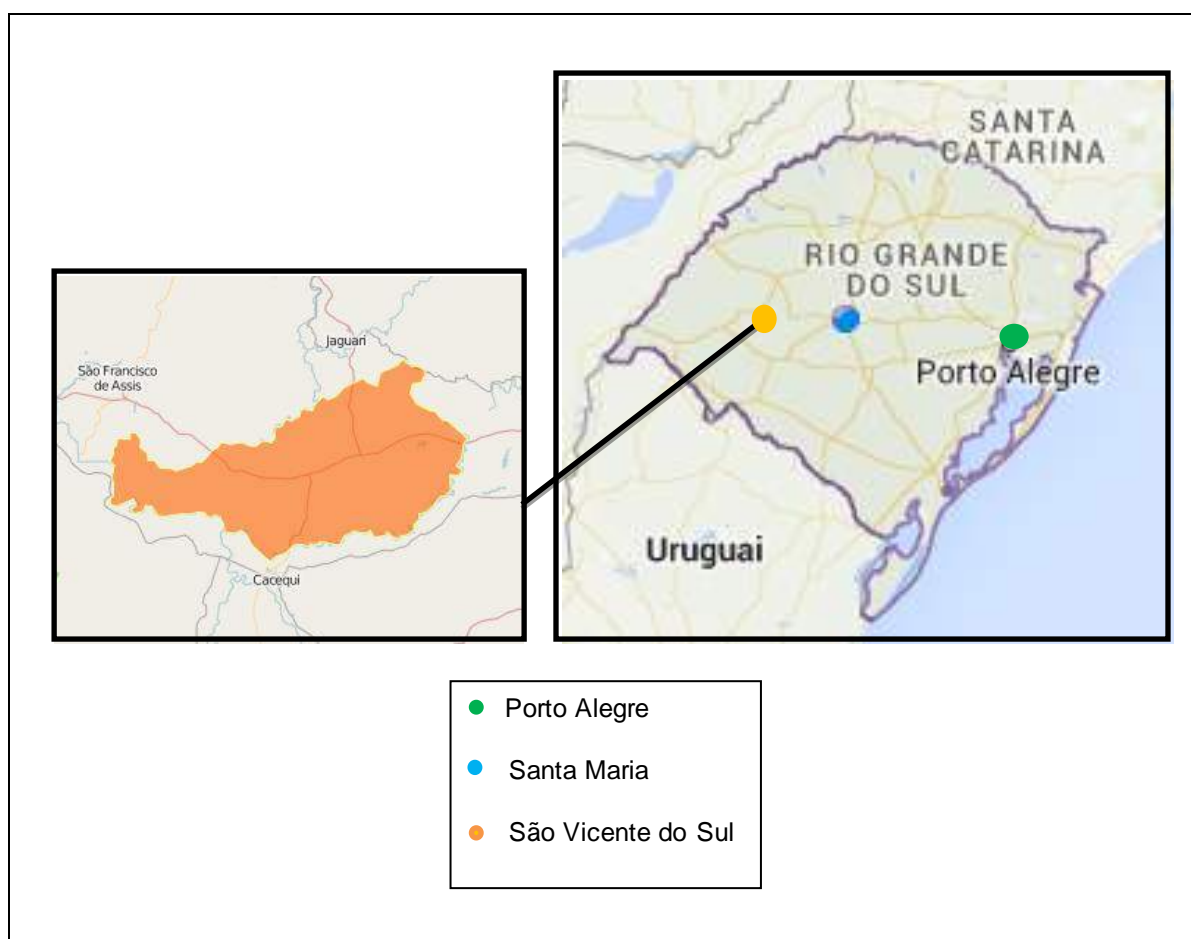
Assim, esta pesquisa encaminhou-se para o que Yin (2001) denominou como um estudo de caso que é uma estratégia escolhida quando se quer analisar acontecimentos contemporâneos que se baseiam tanto em fatos históricos como em evidências empíricas.

Lüdke e André (2012) destacam que um estudo de caso visa a construção de um conhecimento e que este se faz e se refaz, possibilitando sempre encontrar algo novo. Outros elementos que precisam ser levados em consideração num estudo de caso são o contexto, a complexidade de situações, a variedade de informações, a experiência dos sujeitos em relação ao objeto, a realidade vista de diversas perspectivas, não havendo verdadeira ou falsa e por último deve haver uma preocupação com a transmissão direta, clara e bem articulada do caso, facilitando o entendimento de quem a lê.

Yin (2001), afirma que um bom estudo de caso deveria ser composto pelo maior número de fontes de evidências possíveis, onde nenhuma possui uma “vantagem indiscutível sobre as outras [...] e que [...] as várias fontes são altamente complementares” (YIN, 2001, p.107), utilizou-se, neste estudo, dados documentais (histórico da Instituição, fichas de alunos), e, as evidências que emergiram a partir da coleta de dados com os sujeitos.

2.2 O contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no Câmpus São Vicente do Sul Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Farroupilha (IF Farroupilha-SVS), que possui sua sede no Município de São Vicente do Sul. Este município, conforme pode ser visualizado no Quadro 1, está situado na Mesoregião Centro Ocidental Rio-Grandense (BRASIL, 2014d).



Quadro 1 – Mapa do Estado do Rio Grande do Sul com localização da Capital Porto Alegre, e das cidades Santa Maria São Vicente do Sul.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de imagens do site <http://www.google.com.br/imagens>, com a descrição “mapa do rio grande do sul” e do site <http://www.cidades.ibge.gov.br/>, com a seleção do município no campo indicado pelo site.

A cidade dista 87 km de Santa Maria onde está localizada a Reitoria do IF Farroupilha e a 398 km da capital do estado, Porto Alegre (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015b, p. 01). Segundo dados do Censo de 2010 do IBGE (IBGE, 2015b), a área territorial do município é de 1.175,228 km² e em 2010 a população era estimada em 8.440 habitantes. A média entre os indicadores do “Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes – Rural”, e do “Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes – Urbana” (IBGE, 2015b), resultou em uma renda per capita média de R\$ 458,00 (quatrocentos e cinquenta e oito reais).

Segundo consta em Instituto Federal Farroupilha (2015b), o IF Farroupilha - SVS localiza-se há dois quilômetros do centro da cidade de São Vicente do Sul e possui uma área total de 332 hectares. A sede da instituição ocupa uma área de 97 hectares, sendo os outros 235 hectares ocupados pela fazenda-escola que situa-se há 15 km da sede, com acesso pela RS 640.

A criação deste câmpus ocorreu através de Termo de Acordo firmado entre a União e o então município de General Vargas, em 17 de novembro de 1954, recebendo a denominação de Escola de Iniciação Agrícola. Este termo foi publicado no Diário Oficial de 30/11/1954, “em conformidade com os Artigos 2º e 4º do Decreto Federal nº 22.470, de 20 e janeiro de 1947, que instalou o Ensino Agrícola no Brasil, e os dispositivos do Decreto Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946” (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015a, p. 01).

Pelo histórico (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015a, p.01) é possível observar que em seus 60 anos a instituição passou por mudanças em sua nomenclatura, administração, orientação didático-pedagógica e oferta de novos cursos. Dentre as modificações, o Decreto Presidencial de 13 de novembro de 2002, quando recebeu à denominação de Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET e o Decreto n. 5.773 de 2006 que elevou a instituição à condição de Instituição de Ensino Superior, configuram-se os últimos momentos anteriores à criação do IF Farroupilha que ocorreu a partir da integração das unidades educacionais do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, no final do ano de 2008, através da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de

Educação Ciência e Tecnologia. O Câmpus São Vicente do Sul passou a ser uma unidade do IF Farroupilha, juntamente com os câmpus Alegrete, Santo Augusto, Júlio de Castilhos, São Borja, Panambi, Santa Rosa e Núcleo Agrícola de Jaguari.

A Figura 2 localiza o Câmpus São Vicente do Sul e as atuais unidades de atuação do Instituto Federal Farroupilha.



Quadro 2 - Mapa com a localização das unidades do IF Farroupilha

Fonte: IF Farroupilha - Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018.

Tal como é possível verificar em Instituto Federal Farroupilha (2015c), esta unidade educacional oferta o ensino em diversos níveis e modalidades, procurando atender a demanda local e regional e de acordo com as finalidades e características instituídas pela lei que cria os Institutos Federais. Oferta cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Ensino Técnico Subsequente ao Ensino Médio, Ensino Superior (Licenciatura, Tecnologia e Bacharelado), Pós-graduação, Educação Profissional de Jovens e Adultos (PROEJA) em nível Médio e PROEJA de Formação Inicial e Continuada (PROEJA/FIC), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), cursos técnicos à distância.

No entanto, a presente pesquisa refere-se somente aos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Para a realização deste estudo, priorizou-se os cursos de Agropecuária e de Manutenção e Suporte em Informática, em virtude do tempo de existência dos mesmos na Instituição.

O Curso de Nível Médio Integrado em Agropecuária (AGRO) tem sua caminhada iniciada em 2008, e conforme Bevilaqua e Carvalho (2009), este curso foi estruturado a partir das matrizes curriculares dos cursos técnicos concomitantes em agricultura e em zootecnia. Conforme previsto em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (BRASIL, 2012c), o curso objetiva “formar técnicos em agropecuária capazes de fazer frente às necessidades do mundo do trabalho, em constante evolução tecnológica” (BRASIL, 2012c, p.04).

Segundo Bevilaqua e Carvalho (2009), este curso foi organizado a partir de uma proposta governamental que visava a expansão da educação por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que sugeria, [...] “nas escolas profissionalizantes da rede federal, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Nível Técnico” (BEVILAQUA; CARVALHO, 2009, p. 03). Inicialmente, por não haver conhecimento profundo sobre o que vinha a ser um currículo integrado, os debates giravam, em torno da matriz curricular, da carga-horária do curso e do perfil do egresso. No mesmo ano houve o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o que fez [...] “as discussões sobre o currículo integrado ficarem em segundo plano” (BEVILAQUA; CARVALHO, 2009, p. 08), pois se acreditava que com a implantação dos institutos, haveria novas orientações. No entanto, conforme afirmam as autoras, isso não ocorreu e ao final de 2008, como o então CEFET –

SVS oferecia vagas de ensino médio integrado em Agropecuária para o ano letivo de 2009, foi necessário estruturar o curso. Houve tentativas de integrar os conteúdos nas ementas de algumas disciplinas com a intenção de propiciar a interdisciplinaridade e o diálogo entre elas, mas as autoras consideraram que elas não condiziam com a prática dialógica e democrática que acreditavam ser necessária para a construção do currículo integrado. A matriz curricular deste curso ficou constituída da forma que pode ser observada no quadro 3.

Tal matriz demonstra a quantidade de disciplinas em cada ano letivo, com a carga-horária e a distribuição em semestres. Há ainda a designação da carga-horária destinada ao estágio supervisionado.

O curso de Nível Médio Integrado em Manutenção e Suporte em Informática (MSI) iniciou suas atividades no IF Farroupilha – SVS em 2012. Este curso, segundo seu PPC (BRASIL, 2012d) objetiva:

[...] a formação de profissionais para atuar no mercado de trabalho nas diversas áreas de informática, com especificidade em manutenção e suporte de computadores e redes tanto em hardware quanto software. [...] a proposta educacional da instituição, objetiva uma formação humanística e integral para que além de técnicos, os profissionais sejam cidadãos críticos e reflexivos capazes de compreender e atuar em sua realidade, explorando o uso das tecnologias com responsabilidade social (BRASIL 2012d, p.06).

Ainda de acordo com o PPC (BRASIL, 2012d) este curso foi pensado a partir de uma nova visão do mercado de trabalho regional, que considerou o avanço tecnológico tornou o computador uma ferramenta muito utilizada, trazendo inúmeros benefícios para as empresas e a sociedade em geral, necessitando com frequência de manutenção. Dessa forma, profissionais qualificados são fundamentais para a organização.

Este curso prevê uma formação profissional ampla, que integre as áreas de conhecimento básico e técnico, com base nos princípios da formação integrada (BRASIL, 2012d, p.05) Para Ciavatta (2012), a formação humana Integrada possui a função de “superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao processo produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (CIAVATTA, 2012, p.84).

Disciplinas	C/ H Total	1ª Série		2ª Série		3ª Série	
		I Sem	II Sem	I Sem	II Sem	I Sem	II Sem
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	480	4	4	4	4	4	4
Língua Estrangeira	160	2	2	2	2		
Matemática	360	3	3	3	3	3	3
Química	360	3	3	3	3	3	3
Física	360	3	3	3	3	3	3
Biologia	400	4	4	3	3	3	3
Geografia	160	2	2	1	1	1	1
História	160	2	2	1	1	1	1
Sociologia e Extensão Rural	80		1		1		2
Filosofia	60	1		1		1	
Artes	40	2					
Educação Física	240	2	2	2	2	2	2
Iniciação Científica	40				2		
Informática Básica	40	2					
Irrigação e Drenagem	60						3
Topografia	80					4	
Mecanização Agrícola	60			3			
Construções Rurais	40						2
Solos I	40	2					
Solos II	40		2				
Higiene e Profilaxia	20	1					
Defesa fitossanitária	20			1			
Nutrição Animal	60		3				
Avicultura	60			3			
Piscicultura e apicultura	60		3				
Suínocultura	60			3			
Ovinocultura	60				3		
Bovinocultura Corte	60						3
Bovinocultura Leite	60					3	
Forragicultura	40				2		
Paisagismo e Floricultura	40		2				
Olericultura	60				3		
Culturas Perenes	120			3	3		
Culturas Anuais	120					3	3
Planejamento e Projetos de Empreendedorismo	40						2
Gestão e Economia	60					3	
Tecnologia de Alimentos	40					2	
Gestão ambiental e Agroecologia	60	3					
Subtotal	4300	36	36	36	36	36	35
Estágio Supervisionado	360			Total		4660	

Quadro 3 – Matriz Curricular Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária (BRASIL, 2012c, p.08).

A partir destes fundamentos foi pensada e organizada a Matriz Curricular deste curso (Quadro 4) que contempla a Base Nacional Comum e Diversificada e a Área Técnica e está composta pelas áreas de conhecimento que se subdividem em quatro grandes áreas, pelos componentes curriculares referentes a cada uma destas áreas e carga horária destas disciplinas conforme a série. Observa-se, neste quadro,

que a proposta de integração é contemplada pelo projeto integrador que, segundo orienta o PPC (BRASIL, 2012d), constitui-se de práticas interdisciplinares entre as disciplinas do período letivo, contemplando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, sendo organizado pelos coordenadores de eixo.

Matriz Curricular - Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática								
	Área de Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária Semanal			Totais		
			1º Ano	2º Ano	3º Ano	Nº de Aulas	CH	
Área Básica Base Nacional Comum e Diversificada	Códigos, Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	4	4	4	12	480	
		Língua Estrangeira Inglês	2	2	1	5	200	
		Língua Estrangeira Espanhol			1	1	40	
		Artes	1	1		2	80	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Educação Física	2	2	2	6	240	
		Biologia e Programas de Saúde	2	2	2	6	240	
		Física	2	2	2	6	240	
		Química	2	2	2	6	240	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Matemática	4	3	3	10	400	
		História	2	1	1	4	160	
		Geografia	1	1	2	4	160	
		Filosofia	1	2	2	5	200	
			Sociologia	1	2	2	5	200
		SUBTOTAL de Aulas semanais		24	24	24	72	2880
	Área Técnica	Disciplinas da Área Técnica	Introdução à Informática	4			4	120
			Organização e Arquitetura de Computadores	4			4	100
Manutenção de Microcomputadores				4		4	120	
SO e Redes				4		4	120	
		Administração e Empreendedorismo			4	100		
		Gestão de TI			2	80		
		Projeto Integrador	4	4	4	12	360	
	SUBTOTAL de Aulas semanais		12	12	10	34	1000	
TOTAL DE CARGA HORÁRIA SEMANAL			36	36	34	106	3880	

Quadro 4 – Matriz Curricular Curso de Ensino Médio Integrado em Manutenção e Suporte em Informática

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (BRASIL, 2012d, p.10).

O Projeto Integrador tem por objetivo,

[...] integrar os conhecimentos da área básica com o eixo tecnológico buscando complementar a formação do estudante; possibilitar o desenvolvimento de uma visão crítica e integrada dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas; estimular a pesquisa e o desenvolvimento de raciocínio reflexivo e analítico sobre os conteúdos desenvolvidos em sala de aula e incentivar a criatividade e as habilidades pessoais e profissionais do estudante. (BRASIL, 2012, p.12).

Para a efetivação deste projeto os professores selecionam as disciplinas que farão parte do projeto integrador e também são os responsáveis por elaborar uma proposta, orientar os estudantes no desenvolvimento da mesma bem como avaliá-los dentro das competências de sua disciplina.

Assim, os apontamentos realizados até o momento, neste capítulo, situam o Instituto Federal Farroupilha - SVS e os cursos de Ensino Médio Integrado deste câmpus que fazem parte desta pesquisa. Cabe agora, a descrição de como foram escolhidos os sujeitos da pesquisa que originou esta dissertação.

2.2.1. A escolha dos sujeitos

A escolha dos estudantes que seriam os representantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, partiu de dois aspectos considerados relevantes para o estudo. O primeiro aspecto considerou elencar os jovens estudantes que já estivessem a mais tempo matriculados nesta modalidade de ensino por acreditar que estes pudessem ter uma ideia mais elaborada sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional - que são os estudantes dos segundos e terceiros anos - se comparados aos estudantes que ingressaram nos primeiros anos. O segundo aspecto ponderou que os jovens das terceiras séries, no segundo semestre do ano de 2014, momento em que seria realizada a coleta dos dados, estariam envolvidos com a conclusão de seus cursos, com estágios e também com a formatura - o que caracteriza um momento particular em que o foco de atenção está voltado com grande intensidade para tais questões - e que poderia ter influência negativa no processo da pesquisa.

Ao considerar tais aspectos, tempo de vivência na modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e maior disponibilidade em participar da pesquisa, chegou-se aos estudantes concluintes das segundas séries das cinco turmas de Ensino Médio Integrado.

Porém, em função de questões de diversas ordens, a coleta de dados não pode ser realizada no segundo semestre de 2014, conforme previsto inicialmente. Assim, ao iniciar o ano letivo de 2015, realizou-se o convite aos então estudantes

dos terceiros anos. Por ser o início do ano, as questões anteriormente entendidas como possíveis interferências negativas às respostas dos estudantes de terceiros anos - a formatura e atividades de conclusão de curso - neste momento, não trariam prejuízo aos dados a serem pesquisados.

Em um levantamento, realizado através de um documento chamado “Lista de Mural”, fornecido pelo Setor de Registros Acadêmicos do IF Farroupilha - SVS, o terceiro ano do curso de Manutenção e Suporte em Informática, contava com uma turma de 31 jovens matriculados e no curso de Agropecuária havia duas turmas que juntas somavam 50 matrículas. Portanto, estes 81 jovens estudantes foram considerados os representantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IF Farroupilha – SVS para esta pesquisa.

O passo seguinte consistiu em convidá-los para participarem da pesquisa. Este foi realizado pela pesquisadora, que passou nas salas de aula, explicitando a relevância da participação dos estudantes. No entanto, tal chamamento precisou ser reforçado por duas vezes presencialmente e mais uma vez por e-mail e/ou através de contato por telefone celular. Após as tentativas realizadas, nove jovens se prontificaram em participar da pesquisa.

2.2.1.1 Um retrato dos jovens estudantes entrevistados

Os estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IF Farroupilha-SVS convidados a participarem como sujeitos da pesquisa, são os concluintes em 2015, das duas turmas do curso de Agropecuária e da única turma do curso de Manutenção e Suporte em Informática.

Estes jovens possuem entre 16 e 17 anos de idade e todos são solteiros. Três são estudantes do curso de Ensino Médio Integrado em Manutenção e Suporte em Informática e seis estudantes do Ensino Médio Integrado em Agropecuária. Todos os entrevistados declararam ter estudado, também em Escolas Públicas, no Ensino Fundamental.

Seis são do sexo feminino e três do sexo masculino. Sete se declararam brancos, um pardo e uma negra. Todos eles possuem residência fixa com suas

famílias em casas próprias. Durante o ano letivo, quatro destes estudantes residem na moradia estudantil do Câmpus SVS, um mora em pensão e os quatro restantes retornam às suas residências diariamente.

As famílias dos entrevistados possuem moradias próprias e a renda familiar declarada varia de um salário mínimo e meio até seis salários mínimos. Todos os estudantes entrevistados possuem algum tipo de auxílio financiado pela Instituição (auxílio transporte, moradia estudantil, auxílio atividade extra-curricular) ou por Projetos de Pesquisa financiados por outros órgãos. A unanimidade dos jovens declarou que tais benefícios auxiliam na sua permanência no IF Farroupilha - SVS, porém não são determinantes para tal.

Quanto ao município de origem e a situação de moradia (urbana/rural), os jovens estudantes ficam assim distribuídos: quatro são oriundos de São Francisco de Assis, todos da zona urbana do município; dois são de São Pedro do Sul, sendo um da zona urbana e outro da zona rural; um é de Capão do Cipó, da zona rural; um é de Toropi, também da zona rural e o outro reside na zona urbana de Santiago. A distância entre cada um destes municípios em relação à São Vicente do Sul é de 52, 51, 128, 72 e 68 quilômetros, respectivamente.

Em relação à escolaridade dos genitores, é possível observar de modo geral, que as mães estudaram por mais tempo que os pais. Quatro das mães destes estudantes possuem o Ensino Fundamental Incompleto, duas possuem o Ensino Médio Completo, uma o Ensino Normal e duas mães são Pós-Graduadas. Dos pais, quatro possuem o Ensino Fundamental Incompleto, um completou o ensino Fundamental, um não completou o Ensino Médio, dois possuem o Ensino Médio Completo e um possui um curso técnico de nível médio.

Na sequencia desta seção é possível conhecer um pouco mais sobre cada um dos jovens entrevistados.

Régis, 17 anos, do sexo masculino, branco, cursa o Ensino Médio Integrado em Manutenção e Suporte em Informática. Filho de pais separados, mora com a mãe que é trabalhadora doméstica atualmente desempregada na zona urbana do município de São Pedro do Sul que fica distante 51 km de São Vicente do Sul. Mantém contato com o pai que, segundo ele, lhe paga uma pequena pensão, dinheiro que auxilia na sua permanência na escola. A renda familiar é de pouco mais de um salário mínimo. Este estudante permanece durante a semana na moradia

estudantil e na maioria das vezes vai para a casa da mãe nos finais de semana. Possui um auxílio financeiro pago pela instituição, pelo qual sua contrapartida é a realização de 12 horas de monitoria em setor afim ao seu curso.

O jovem conta que suas opções para cursar o ensino médio eram a permanência na sua escola estadual da sua cidade, o Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria e o IF Farroupilha-SVS. Aprovado na prova seletiva optou pelo último, mesmo sem saber o que significava o ensino médio ser integrado ao ensino profissional. Através de seus relatos foi possível observar que o jovem empenha-se em suas tarefas estudantis e extracurriculares, referindo que nos períodos em que não está em sala, está cumprindo as horas da bolsa (12 hs), está estudando na biblioteca, lendo ou jogando vídeo-game, não restando muito tempo para estes dois últimos. Ele fala que o curso é bem puxado, mas que o estudo é sua obrigação até que complete 18 anos. Sobre o Futuro, Régis quer fazer curso superior na área de Administração ou Comunicação.

Eduarda, 16 anos, do sexo feminino, branca, cursa o Ensino Médio Integrado em Agropecuária. O pai é agricultor, passando grande parte do tempo na propriedade rural. Conta que os pais são formalmente separados, mas que eles mantêm o relacionamento. A casa onde mora com a mãe, na zona urbana de São Francisco de Assis, é financiada pela irmã que é mais velha e já não reside mais com elas. A mãe, costureira, é quem mantém as despesas das duas, com uma renda em torno de um salário mínimo. Eduarda recebe Auxílio Transporte do IF Farroupilha – SVS, o qual propicia seu deslocamento diário ao Câmpus, distante 52 km do seu município.

As opções para a realização do Ensino Médio eram a escola de sua cidade e o IF Farroupilha-SVS. Como seu grupo de amigas resolveu prestar a prova seletiva, ela assim fez, e conta que após o primeiro ano, das dez meninas que iniciaram o ensino médio no câmpus, apenas ela e mais uma continuaram, as demais desistiram, pois não conseguiram conciliar a rotina de estudos com as atividades que lhes interessavam fora da escola. Ela refere não se enxergar atuando na área do curso, demonstrando convicção em realizar o curso superior de Direito. Também disse gostar muito de política e sonha em atuar na defesa das pessoas que são discriminadas.

Bianca, 17 anos, do sexo feminino, branca, está matriculada no Ensino Médio Integrado em Agropecuária. Filha de agricultores, pais separados, reside com o pai a madrasta e um irmão no município de Capão do Cipó que fica há 128 km de São Vicente do Sul. Enquanto estudante reside na Moradia Estudantil e recebe o Auxílio Permanência. A renda familiar informada não chega a dois salários mínimos.

Na primeira vez que participou do processo seletivo para ingresso no IF Farroupilha-SVS não foi selecionada. Sendo assim, realizou o primeiro ano do ensino médio em sua cidade. No ano seguinte, participou novamente da seletiva e, ao ser aprovada, refere que não hesitou em repetir o primeiro ano para ser admitida na Instituição. Acredita que o IF Farroupilha foi a sua melhor opção para cursar o ensino médio, tendo em vista o desejo de continuar seus estudos em nível superior.

Tiele, 16 anos, sexo feminino, branca, estudante do Ensino Médio Integrado em Agropecuária. Também é filha de agricultores residentes no interior de município de São Pedro do Sul e cuja renda familiar permanece em torno de dois e três salários mínimos. A irmã mais velha saiu para estudar, já está formada e agora trabalha na cidade. Os pais inicialmente relutaram em deixá-la vir para a Instituição, pois gostariam que ela permanecesse em sua cidade e em casa com eles. O namorado de Tiele incentivou a realização deste curso que já conhecia, pois também formou-se técnico em agropecuária. Ela pensa em realizar curso superior de Medicina Veterinária e criar gado de campo.

A estudante mora na moradia estudantil do câmpus e possui uma bolsa de pesquisa. Além das atividades inerentes à bolsa de pesquisa, ela demonstra ser muito empenhada no desenvolvimento de suas atividades e também em atividades extracurriculares, sempre buscando aprimorar o currículo que ela considera essencial para concorrer a vagas, seja na instituição ou fora dela depois de formada. Das atividades que ocorrem na Instituição, menciona participar de um grupo de pesquisa, do grupo de jovens e do projeto interdisciplinar de aprendizagem, que são coordenados por docentes, mas que não dizem respeito diretamente aos conteúdos disciplinares.

Leandro, 16 anos, sexo masculino, branco, está matriculado no Ensino Médio Integrado em Agropecuária. Optou pelo curso em função de haver apenas uma escola de ensino médio em sua cidade e por considerar o ensino do IF Farroupilha mais qualificado que o desta escola. Seus pais são servidores públicos

municipais em São Francisco de Assis e nas horas vagas se dedicam a atividade pecuária, buscando com isso um acréscimo na renda familiar que chega a seis salários mínimos. O estudante recebe auxílio transporte que utiliza para deslocar-se diariamente até o câmpus e uma bolsa de pesquisa, cujo valor, segundo ele, está guardando como reserva para alguma atividade posterior ao ensino médio. Conta que uma quantia já aplicou na compra de gado. Leandro disse que quer fazer o curso superior de Agronomia, decisão tomada a partir da vivência no curso de nível médio.

Em virtude de sua participação em um projeto de pesquisa, o jovem revela que teve oportunidades de participação em feiras e mostras, desenvolvendo a capacidade de falar em público. Em sua cidade participa ativamente de um grupo tradicionalista gaúcho, através do qual tem oportunidade de viajar, conhecer pessoas, costumes e lugares diferentes, o que para ele também auxilia na sua formação pessoal. Diz-se muito apegado à região e que por apego gostaria de permanecer nela.

Catarina, 16 anos, sexo feminino, branca, também estuda agropecuária. Seu pai é pedreiro e sua mãe é professora. A família reside na zona urbana do Município de Santiago, distante 68 km do município sede do IF Farroupilha – SVS e possui uma renda de seis salários mínimos. A estudante usufrui da Moradia Estudantil e é bolsista em um projeto de pesquisa. Para ela o IF Farroupilha é uma instituição de qualidade e que oferece muitas oportunidades, tanto para inserção em grupos de estudo e pesquisa como para conhecer pessoas.

Além das atividades em grupo, do projeto interdisciplinar de aprendizagem (PIA), do projeto de pesquisa e do projeto de matemática que refere participar, Catarina diz que tem um grupo de amigos que se reúne fora de hora, para conversar, tomar chimarrão e caminhar pelo câmpus. A estudante menciona o desejo de cursar faculdade, pós graduação e ser aprovada em um concurso público antes de completar 30 anos de idade.

Alice, 17 anos, sexo feminino, negra, matriculada no curso de Agropecuária. Sua mãe é pedagoga e seu pai já está aposentado. Residem na área urbana em São Francisco de Assis. A renda familiar é de dois a três salários mínimos. Segundo o relato da estudante, a mãe dela considerou que a escola de ensino médio de seu município não lhe daria subsídios para o vestibular e por isso a estudante deveria

optar pelo IF Farroupilha-SVS ou a escola da URI em Santiago. A jovem refere ser bem relacionada com todos que fazem parte do câmpus, professores, técnicos administrativos, colegas e que é no IF Farroupilha-SVS que gostaria de cursar o ensino superior em Agronomia, mas convive com a dúvida entre a realização deste curso ou do curso de Direito e revela sentir falta de não haver no IF Farroupilha-SVS, um espaço para realização de testes vocacionais.

Diz ser exigente em relação às amizades e em relação a trabalhos, mas ressalta que só se dedica quando tem interesse. Conta que seu lazer é a realização trilhas junto com os amigos que fez no câmpus desde o primeiro ano do ensino médio.

Lino, 17 anos, sexo masculino, pardo, aluno do Ensino Médio Integrado em Manutenção e Suporte em Informática. Seu pai é pedreiro e sua mãe diarista. A família reside na zona urbana do município de São Francisco de Assis e possui uma renda de um salário mínimo e meio. O estudante recebe auxílio transporte e está participando de seleção para mais outro tipo de auxílio. Gosta muito de ler e diz que estes auxílios possibilitam a aquisição de livros e também alguns itens de uso pessoal,

Ressalta que as relações afetivas que possui no ambiente escolar, foram fundamentais para a sua permanência na instituição, mas a continuidade também foi motivada por acreditar que a instituição irá prepará-lo, melhor do que outras, para o vestibular. Revela não gostar do curso principalmente da área técnica e manifesta que sua preferência era que fosse concomitante. Sobre a continuidade dos estudos, ele está determinado a cursar Psicologia.

Participa das Rodas Filosóficas, grupo que estuda e discute questões cotidianas relacionando-as com a filosofia e também das aulas de francês.

Mônica, 17 anos, sexo feminino, branca, cursa o Ensino Médio Integrado em Manutenção e Suporte em Informática. Seus pais são agricultores e residem no interior do município de Toropi cuja distância de São Vicente do Sul é de 72 km. A família se mantém com uma renda de seis salários mínimos. A jovem possui bolsa de pesquisa cujo recurso utiliza para pagar o aluguel de seu quarto em uma pensão e comprar alguma coisa que lhe falte.

Mônica tentou ingressar no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), escola técnica da UFSM, mas não foi aprovada na seletiva para o curso de

mecânica. Acredita que preferiria mecânica à Informática porque gosta bastante da matéria de física e porque pensa que se encaixaria melhor naquele curso. A jovem deseja continuar a estudar, assim como seus irmãos mais velhos fizeram. Para isso ela conta com o incentivo dos pais que consideram a vida de agricultores muito difícil. Com a conclusão do ensino médio sonha em cursar Engenharia Civil ou Matemática e depois fazer um intercâmbio como sua irmã que hoje está cursando o doutorado.

A fim de possibilitar a visualização da realidade individual de cada um, o quadro abaixo representa os dados que foram descritos nesta seção.

Nome	Id	Sex	Etnia	Mun. Origem/zona	Mora com	Renda Fam. em Sal. Min.	Benefícios	Form. do pai	Form. da Mãe	Curso
Régis	17	M	Branca	Jaguari / Urbana	Moradia estudantil	1 +	Moradia estudantil + Aux. extracurricular	Médio + Técnico	Médio	MSI
Eduarda	16	F	Branca	S. F. de Assis / Urbana	Pais	1 +	Aux. Transporte	4ª série Fund.	5ª série Fund. tal	AGRO
Bianca	17	F	Branca	Capão do Cipó / rural	Moradia estudantil	1 +	Moradia estudantil + Aux. Permanência	Fund.	Médio	AGRO
Tiele	16	F	Branca	S. P. do Sul / rural	Moradia estudantil	De 2 a 3	Moradia estudantil + Bolsa de Pesquisa	4ª série Fund.	4ª série Fund. tal	AGRO
Leandro	16	M	Branca	S. F. de Assis / urbana	Pais e irmão	6	Bolsa de Pesquisa + Auxílio Transporte	Médio	Médio/ + Normal	AGRO
Catarina	16	F	Branca	Santiago / urbana	Moradia estudantil	6	Moradia estudantil + Bolsa de pesquisa	Médio incompleto	Pós-grad.	AGRO
Alice	17	F	Negra	S. F. de Assis / urbana	Pais e irmão	De 2 a 3	Aux. Transporte	Médio	Pós-grad.	AGRO
Lino	17	M	Pardo	S. F. de Assis / urbana	Pais	1+ 1/2	Aux. Transporte	1ª série Fund.	4ª série Fund.	MSI
Mônica	17	F	Branca	Toropi / rural	Pensão	6	Bolsa de pesquisa (CAPES)	5ª série Fund.	4ª série Fund.	MSI

Quadro 5 – Quadro resumo: jovens estudantes entrevistados

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados das entrevistas

2.2.2 Instrumento e procedimentos de coleta de dados

Determinados os sujeitos, é chegado o momento da escolha de um instrumento para a coleta de dados para a pesquisa. Optou-se inicialmente pelo grupo focal por esta ser uma técnica de investigação social que combina elementos, de um modo próprio, para produzir uma situação discursiva adequada para a investigação. Conforme Araújo e Melo (2010) o grupo focal:

[...] constitui-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (ARAÚJO; MELO, 2010, p.03).

A escolha desta técnica para a coleta de dados junto aos jovens estudantes ocorreu em razão da crença de que este pudesse ser o caminho para alcançar os objetivos específicos desta pesquisa, que são: a) contextualizar Juventudes, Educação Profissional no Brasil e a modalidade Integrada desta ao Ensino Médio; b) traçar um perfil dos estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal Farroupilha Câmpus São Vicente do Sul; c) identificar a concepção e as expectativas dos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em relação ao futuro; e, d) identificar o significado do curso para os jovens estudantes.

No contato inicial, o convite feito aos jovens foi no sentido de formar grupos para que a coleta de dados fosse realizada através da técnica de grupo focal. Esse convite foi reforçado em dois outros momentos, porém a adesão de poucos jovens e a dificuldade de reuni-los em um horário comum, inviabilizou a realização de grupo.

Por este motivo foi necessário uma mudança de plano no que diz respeito à coleta de dados com os sujeitos, partindo-se então para a ideia de realização de entrevistas individuais com aqueles que haviam aceitado o convite anterior. Informados da mudança necessária, nove jovens concordaram em participar. Agendaram-se datas e horários para a realização das entrevistas de acordo com as possibilidades dos mesmos.

A entrevista é uma estratégia muito utilizada no trabalho de campo, tanto em seu sentido amplo, o de comunicação verbal, quanto restrito, o de coleta de informações (MINAYO, 2007). Para esta autora, a entrevista é uma conversa que se inicia a partir da iniciativa do entrevistador e que objetiva construir informações pertinentes para o objeto ao qual irá pesquisar. Considera ainda que ela não é uma técnica rígida, pode sim ter variações de acordo com a finalidade e a sua organização.

A entrevista permite ainda acessar dados ditos secundários, que são aqueles que também poderiam ser obtidos por meio de censos, certidões, entre outros documentos, bem como dados primários, que são “informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (MINAYO, 2007, p.65).

Entendida como uma forma de interação social, a entrevista reflete uma dinâmica da realidade, por isso, “quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção” (MINAYO, 2007, p. 66). Conforme a autora, este contexto inicia-se com a entrada do entrevistador no campo de pesquisa.

Para que a entrevista atinja os resultados esperados do ponto de vista científico, Minayo (2007) refere ser imperioso seguir alguns passos, não necessariamente na ordem apresentada: a) a apresentação do entrevistador ao campo e aos sujeitos através de um líder de confiança do entrevistado; b) que o entrevistador faça uma breve apresentação ao entrevistado da importância da pesquisa e menciona a qual instituição a pesquisa está vinculada para dar maior segurança ao entrevistado; c) que o entrevistador apresente uma credencial da instituição sobre a permissão de entrevista com seres humanos e peça assinatura do entrevistado para validar a sua participação; d) explicar os motivos da pesquisa; e) justificar a escolha dos entrevistados; e) garantir o anonimato e o sigilo do entrevistado; e f) criar um clima tranquilo para a conversa, ou seja, “quebrar o gelo”.

Os passos apontados por Minayo (2007) foram observados na realização desta pesquisa, dispensando apenas o primeiro, tendo em vista que a pesquisadora, por ser servidora da Instituição, já era conhecida pelos sujeitos que seriam entrevistados.

Para a entrevista propriamente dita, utilizou-se um roteiro pré-definido de questionamentos que pode ser consultado no Apêndice D desta dissertação. Tal

como é possível observar no roteiro, a primeira parte apresenta perguntas pontuais, tais como idade, sexo, etnia, renda familiar, entre outras, que objetivaram configurar o perfil dos jovens entrevistados. A segunda parte foi composta por questões cujas respostas foram formuladas pelos respondentes a partir das suas reflexões a respeito, permitindo a expressão da compreensão dos mesmos sobre a questão proposta.

A ordem das perguntas não foi seguida de forma rígida, pois na medida em que as respostas eram dadas e surgia a oportunidade de introduzir os questionamentos, estes eram realizados. Nem todas as perguntas precisaram ser feitas para todos os entrevistados porque algumas delas foram respondidas espontaneamente através dos comentários dos estudantes durante as entrevistas.

A adesão à entrevista foi livre e consentida. Levando em consideração que os sujeitos entrevistados eram menores de dezoito na data da entrevista, foi necessária a autorização da participação por um responsável, mediante assinatura do termo de consentimento informado (Apêndice B). Mesmo autorizados, os entrevistados assinaram o termo de assentimento que os deixa cientes do processo da pesquisa (Apêndice C). Primou-se por preservar a identidade dos sujeitos identificando-os apenas por nomes fictícios. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para leitura dos dados.

Ressalta-se que todas as etapas da pesquisa foram regidas pelos princípios da ética e responsabilidade da pesquisadora em não revelar dados que comprometam a imagem ou índole dos sujeitos da pesquisa e da Instituição onde ela foi realizada, e que este projeto passou pela apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) cujo entendimento é de que [...] “toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser submetida a uma reflexão ética no sentido de assegurar o respeito pela identidade, integridade e dignidade da pessoa humana e a prática da solidariedade e da justiça social” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2014, p. 01).

Com os dados em mãos passou-se para o processo de análise dos mesmos. O caminho de análise está descrito e fundamentado na seção seguinte a fim de dar suporte às reflexões suscitadas pela pesquisa.

2.2.3 O caminho de análise

Esta fase da pesquisa constituiu-se de um transitar por todos os elementos construídos durante o processo da pesquisa em busca de compreendê-los na inter-relação com o referencial teórico existente. Iniciou-se por numa leitura aprofundada das entrevistas no sentido de encontrar, não somente os dados explícitos, mas também, os seus significados dentro do contexto estudado. Conforme já mencionado, este estudo de caso possui um caráter qualitativo e, portanto, necessita de uma análise também qualitativa, ou seja, uma análise que “opera com significados construídos” (MORAES, 2003, p.192). Contemplando tal prerrogativa, a análise textual discursiva, proposta por Moraes (2003), serviu de guia para a construção desta análise.

A análise textual discursiva:

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p. 192).

Segundo Moraes (2003), inicialmente buscou-se encontrar, através da leitura detalhada das transcrições das entrevistas, elementos recorrentes na fala dos jovens estudantes, bem como elementos que se diferenciavam dos demais, mas igualmente importantes, pois continham informações relevantes. Esta etapa é chamada pelo autor de unitarização, ou seja, foi realizada a fragmentação das entrevistas “no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (MORAES, 2003, p. 191). Concluída esta etapa, procurou-se estabelecer relações entre as unidades, através de combinações e classificações das mesmas, procurando reuni-las para formar [...] “conjuntos mais complexos, as categorias” (MORAES, 2003, p.191).

Estes dois primeiros momentos, segundo Moraes (2003), proporcionam ao pesquisador encontrar-se intimamente ligado ou intensamente impregnado nos materiais de análise, tornando possível emergir uma nova compreensão do todo.

O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (MORAES, 2003, p. 191).

Com base nos moldes propostos por Moraes (2003), foram analisados os dados das entrevistas. Como categorias, emergiram do processo de análise questões sobre: Os jovens do Brasil e os jovens do ensino médio integrado do IF Farroupilha-SVS; O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IF Farroupilha e o Ensino Médio como Formação Geral; O IF Farroupilha-SVS como interlocutor entre os jovens e as dimensões da juventude e, como subcategorias: Infraestrutura socioeconômica para a presença dos jovens no IF Farroupilha – SVS; Razões da escolha do IF Farroupilha para cursar o Ensino Médio; A avaliação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IF Farroupilha-SVS; O lugar do trabalho no ensino médio integrado à educação profissional do IF Farroupilha-SVS e o trabalho na vida dos jovens estudantes; Projetos para o futuro; Diversidades e discriminação: evidências na relação que os jovens estabelecem com o e *no* IF Farroupilha-SVS. Todos os itens elencados serão analisados no próximo capítulo.

3 OS JOVENS E O INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA CÂMPUS SÃO VICENTE DO SUL: INTER-RELAÇÕES, APONTAMENTOS, REFLEXÕES SOBRE OS SIGNIFICADOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A análise dos dados desta pesquisa trouxe questões que relacionam o jovem à dimensão da vida estudantil e, neste estudo em especial, as vivências relacionadas ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, servirão de base para analisar os seguintes itens: os jovens do Brasil e os jovens do ensino médio integrado do IF Farroupilha-SVS com um olhar voltado ao perfil dos jovens entrevistados relacionando-o ao perfil dos jovens brasileiros; o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IF Farroupilha e o Ensino Médio como Formação Geral, abrangendo questões relativas a formação humana integral, a interdisciplinaridade, o projeto integrador do IF Farroupilha-SVS e o seminário integrado do ensino médio politécnico; o IF Farroupilha-SVS como interlocutor entre os jovens e as dimensões da juventude; a infraestrutura socioeconômica para a presença dos jovens no IF Farroupilha-SVS; as razões da escolha do IF Farroupilha-SVS para cursar o ensino médio; a avaliação do ensino médio integrado à educação profissional do IF Farroupilha-SVS pelos jovens estudantes; o lugar do trabalho no ensino médio integrado à educação profissional do IF Farroupilha-SVS e o trabalho na vida dos jovens estudantes; projetos para o futuro; diversidade e discriminação na relação que os jovens estabelecem com e no IF Farroupilha-SVS.

A partir daí buscou-se aprofundar os conhecimentos em relação aos significados atribuídos pelos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IF Farroupilha-SVS a este nível de ensino e nesta modalidade.

3.1 Os jovens do Brasil e os jovens do ensino médio integrado do IF Farroupilha-SVS

No Brasil são considerados jovens, os indivíduos do sexo masculino e feminino com idades entre 15 e 29 anos. Ao considerar as faixas etárias internas, 20% deles encontram-se na faixa dos 15 aos 17 anos de idade – os chamados jovens adolescentes -, público-alvo do ensino médio regular (BRASIL, 2013e). A delimitação etária, baseada em aspectos biológicos “se reveste de importância para as políticas públicas, notadamente quando se pensa em contagem de população, definição de políticas e recursos orçamentários.” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 110). Mas é importante ter sempre presente que este tempo da vida, além do aspecto cronológico, também abarca dimensões de ordem social, cultural, afetiva, profissional, entre outras, que serão objeto de análise no presente estudo.

Contemplando a faixa etária relativa ao ensino médio, os nove entrevistados possuem entre 16 e 17 anos e estão regularmente matriculados na 3ª série deste nível de ensino, nos cursos de ensino médio integrado em Agropecuária ou em Manutenção e Suporte em Informática.

Apesar de um destes jovens ter sido reprovado na 2ª série do curso de MSI e outra jovem optar por repetir a 1ª série para poder cursar o Ensino Médio Integrado em Agropecuária (matrizes curriculares diferentes), ambos estão com 17 anos de idade, não pertencendo às estatísticas de atraso na escolarização, chamada distorção idade-série, caracterizada por um atraso de “dois anos ou mais na série correspondente à idade” (BRENNER, CARRANO, 2015, p. 03). Portanto, todos estes jovens possuem idades correspondentes à etapa de ensino em que se encontram no momento do levantamento de dados.

Conforme indica a pesquisa “Agenda Juventude Brasil” (BRASIL, 2013e), no Censo de 2010, a população juvenil demonstrou-se equilibrada em relação a categoria homens e mulheres, com porcentagens de 49,6% e 50,4%, respectivamente. Porém, na pesquisa realizada, ficou evidenciado que os alunos dos terceiros anos, MSI e AGRO, são na sua maioria do sexo masculino (63%) ficando as mulheres com a representação de 37%. Já entre os entrevistados a situação se inverteu e o sexo feminino predominou, com 66,6% de participação nas

entrevistas, enquanto que o masculino ficou com 33,4% de representação na mesma pesquisa. Ressalta-se que esta participação foi de caráter voluntário.

Em relação a cor, na população brasileira, a quantidade de jovens negros era de 7,9%, a de pardos 45,9% e a de brancos 44,7%, de acordo com o IBGE no Censo de 2012. (BRASIL, 2013e). Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2012, estes dados não sofreram alterações significativas, como pôde ser observado: 46,2% brancos, 45% pardos e 7,9% negros (BRASIL, 2013g). No presente estudo de caso, realizado com os jovens do IF Farroupilha - SVS, a maioria (78%) autodeclarou-se de cor branca. Os negros, assim como os pardos representam 11% dos entrevistados. Estes dados corroboram o que apontou a síntese da PNAD, ou seja, a Região Sul do Brasil é predominantemente branca (76,8%).

Dos nove jovens, seis tem seus domicílios localizados na zona urbana e três na zona rural dos municípios de abrangência do IF Farroupilha-SVS. Tal dado possui afinidade com o que foi apontado pela Agenda Juventude Brasil (BRASIL, 2013e), a partir dos dados do IBGE de 2010, quando a população jovem concentrava-se em maior quantidade na zona urbana (84,8%), ficando 15,5% na rural.

De acordo com o que foi apresentado pela Agenda Juventude Brasil, 61% dos jovens brasileiros residiam com seus pais em 2010 (BRASIL, 2013e). No caso dos participantes da pesquisa, todos eles estão residindo com seus pais que possuem moradias próprias. A situação de domicílio próprio, segundo a PNAD (BRASIL, 2012f) corresponde a 74,8% dos domicílios brasileiros. Apesar de residirem com familiares, para estudar no IF Farroupilha-SVS, três meninas e um menino passam a semana na moradia estudantil do câmpus, outra menina aluga um quarto em uma pensão nas proximidades do instituto e os demais, dois meninos e duas meninas, retornam diariamente às suas residências.

Com relação à renda familiar, os jovens declararam que suas famílias percebem entre um salário mínimo e meio e seis salários mínimos, o que indica uma variação na renda *per capita* que, segundo eles, não ultrapassa um salário mínimo e meio. Este indicador os coloca num patamar de semelhança ao da média per capita calculada através dos dados do IBGE, entre o “valor do rendimento nominal médio mensal per capita dos domicílios particulares permanentes – total” (BRASIL, 2015)

dos municípios de residência dos entrevistados totalizando o valor de R\$ 673,26 (seiscentos e setenta e três reais e vinte e seis centavos).

Assim, tem-se representados nesta primeira parte da análise a diversidade da vida juvenil no tocante às questões de raça, de sexo, de situação domiciliar (território) e de renda familiar.

O elemento seguinte desta análise faz um comparativo das semelhanças e diferenças entre o Ensino Médio, entendido como a etapa final da educação básica e a modalidade integrada deste nível de ensino à educação profissional.

3.2 O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IF Farroupilha e o Ensino Médio como Formação Geral

Nesta seção de análise, buscou-se analisar semelhanças e diferenças entre concepções e finalidades do Ensino Médio enquanto Formação Geral e o Ensino Médio quando Integrado à Educação Profissional, tendo em consideração que ambos referem-se à etapa final de educação básica.

A dupla finalidade do ensino médio - formação para o trabalho intelectual, também compreendida como preparatória para o ensino superior e destinada aos filhos da elite, e, formação para o trabalho manual ou preparatória para o trabalho, para os filhos de operários - é uma característica marcante na história da educação brasileira (KUENZER, 2001; MOURA, 2007; FRIGOTTO; CIAVATTA E RAMOS, 2012). Deste contexto, o IF Farroupilha-SVS faz parte desde 1954, ano de sua fundação com Escola de Iniciação Agrícola, [...] “em conformidade com os Artigos 2º e 4º do Decreto Federal nº 22.470, de 20 de janeiro de 1947, que instalou o Ensino Agrícola no Brasil, e os dispositivos do Decreto Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946” (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015), cuja denominação, por si só, indica aquela que era a sua função na época de sua fundação: preparação de trabalhadores para atividades voltadas à agricultura.

Com a Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), a educação formal passou a ser dividida em dois níveis: a

educação básica e a educação superior. A partir daí, o ensino médio passou a ser considerado a etapa final da educação básica.

Conforme disposto no Artigo 35, na seção IV do Capítulo II desta Lei, o ensino médio encarrega-se das seguintes finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p.24).

Na primeira edição da LDB em 1996, segundo consta no Texto “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate” (BRASIL, 2012b), a Educação Profissional estava descrita no Capítulo III, separada da educação básica de forma sucinta.

Como na LDB a educação brasileira se encontra estruturada em dois níveis – educação básica e educação superior – ao não localizar a educação profissional em nenhum dos dois níveis, o texto explicita e assume uma concepção dual em que a educação profissional é posta fora da estrutura da educação regular brasileira, considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice (BRASIL, 2012b, p.12).

A educação profissional, não pertencendo nem à educação básica, nem a educação superior, tinha seu papel definido pelo Decreto n. 2.208/1997 que a separava da educação básica visando apenas a formação técnica em atenção ao Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e pela iniciativa privada, de acordo com a política do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC).

No governo Lula, posterior a FHC, a proposta para a educação profissional era “a concretização de uma nova educação para um Brasil novo” com críticas à política educacional do governo anterior e com princípios e metas que direcionavam a “educação profissional na perspectiva de um desenvolvimento integral do ser

humano” e à constituição de “uma rede pública de educação profissional” (FERREIRA; GARCIA, 2012, p. 151).

Varias ações foram realizadas no sentido da concretização desta nova educação. Uma delas foi a aprovação, em 2003, da [...] “Emenda Constitucional nº 59, que altera o artigo 208 da Constituição Federal, no sentido de tornar obrigatória e gratuita a Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade” (GARCIA, 2013, p.55).

A partir desta alteração as escolas tiveram um acréscimo na demanda por atendimento a estudantes, também no ensino médio, sendo necessário pensar formas de desenvolvimento da educação básica. Para tal fim criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

[...] implantado a partir 2007, constitui-se em um padrão perene de financiamento, permitindo aos estados – na sua esfera de competência – estruturar políticas públicas adequadas a sua realidade, o que favoreceu o planejamento de investimentos a médio e longo prazos voltados para a melhoria da qualidade de ensino (GARCIA, 2013, p.54).

Assim como o FUNDEB, o Programa Nacional do Livro Didático, o Programa Nacional da Biblioteca Escolar, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar, também foram políticas ampliadas no sentido de garantir uma educação de qualidade (GARCIA, 2013). Neste período também estavam sendo discutidas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio que somente em 2012 foram homologadas.

Tais Diretrizes propunham um redesenho dos currículos, com diferentes concepções e princípios.

Apontam para a consolidação do conceito de educação integral, compreendida como a formação do ser humano nos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Trazem também a perspectiva para a elaboração de currículos mais criativos e sintonizados com as demandas contemporâneas e o fortalecimento do diálogo com as juventudes que estão dentro e fora de nossas escolas, superando, portanto, o conceito de currículo por competências comportamentais (GARCIA, 2013, p. 55).

Paralelamente as estas discussões sobre o Ensino Médio, a Educação Profissional também era discutida. O Decreto n. 2.208/1997 foi revogado pelo Decreto n. 5.154/2004 que:

além de retomar a integração, reintroduziu a articulação entre conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia, com o sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, cultural, política e científico-tecnológica, buscando a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Dessa forma, resgatou a perspectiva da politecnia debatida nos anos 1980, no processo de discussão da constituinte e da atual LDBEN (GARCIA, 2013, p. 54).

Consolidado o decreto sob a forma da Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008 que altera os dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008a), o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional passa a ser contemplado no Art. 36-C da LDB. Este artigo institui que a educação profissional técnica de nível médio quando integrada, será oferecida aos egressos do ensino fundamental sendo o curso [...] “planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 2013a, p. 25).

Nota-se que esse artigo afirma a condução do aluno do ensino médio integrado à educação profissional a uma habilitação técnica específica, retomando a questão da profissionalização, não respeitando a prerrogativa da formação humana integral para o ensino médio, cujo entendimento é de que o estudante deveria receber uma educação unitária e universal respaldada pelos princípios da politecnia e destinada a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Dessa forma a educação profissional continuava distinta da educação básica, o que não condizia com a proposta do governo de uma formação geral para o mundo do trabalho e contrária à formação técnica específica.

Conforme Bevilaqua e Carvalho (2009), o IF Farroupilha – SVS buscou adequar-se à nova proposta governamental que visava a expansão da educação básica e sugeria que nas escolas profissionalizantes da rede federal, o ensino médio fosse integrado à educação profissional. Dessa forma, em 2008, ainda CEFET, a instituição começou a organizar o curso de ensino médio integrado em agropecuária que seria ofertado a partir do ano seguinte. No entanto, as discussões sobre o currículo integrado ficaram em segundo plano tendo em vista que, neste mesmo ano, ocorria o processo de transformação do CEFET em Instituto Federal de

Educação Ciência e Tecnologia e mediante as mudanças institucionais que estavam ocorrendo acreditavam que também pudesse haver novas orientações sobre currículo.

Sem novas orientações, Bevilaqua e Carvalho (2009) apontam que as discussões foram retomadas de forma aligeirada no final daquele ano visto que o curso havia sido ofertado para o ano letivo seguinte ficando centralizadas [...] “em torno da matriz curricular e da carga-horária do curso” (BEVILAQUA; CARVALHO, 2009, p.08) sem, no entanto, haver estudos que aprofundassem o entendimento sobre o currículo integrado. Afirmam ainda, que houve tentativas no sentido da construção das ementas das disciplinas de forma a integrar conteúdos com vistas a propiciar a interdisciplinaridade e o diálogo entre disciplinas afins e que alguns profissionais trocaram ideias sobre os conteúdos das suas disciplinas. No entanto, as falas dos entrevistados: [...] *os professor sempre, tipo, falaram, tipo, relacionaram...por exemplo, sempre falaram assim ah, isso é com o professor Adolfo, ele vai fala pra vocês.* (Tiele, 16 anos); [...] *alguns falam, usam a matéria do ensino médio prá fala no técnico* (Eduarda, 16 anos); e [...] *não fica bem claro o que é esse integrado, o que vem primeiro na cabeça é que é o ensino médio e o técnico, mas não que teria esse sistema de integra mesmo,* (Leandro, 16 anos), são indicativos de que a falta de estudos e aprofundamento sobre o currículo integrado por parte dos docentes, tiveram implicações na sua atuação, refletindo-se através das percepções que os estudantes possuem sobre o ensino médio integrado à educação profissional.

Sobre essa questão, Moura (2013) ressalta a importância de se estudar, discutir e analisar as políticas educacionais e a proposta curricular para que juntos, os docentes, pedagogos e gestores possam se apropriar destes conteúdos, antes de começarem a sua implantação e assim se sentirem participantes da sua construção. Caso contrário, afirma o autor, a operacionalização do currículo, neste caso, do currículo integrado, fica comprometida.

Os debates realizados por teóricos a frente da nova proposta para a educação do governo Lula, provocaram reflexões e análises sobre as características econômicas e sociais dos brasileiros e concluíram que a implementação de uma educação politécnica em seu sentido pleno, não seria viável, tendo em vista que a desigualdade social e econômica [...] “obriga grande parte dos filhos da classe

trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar, ou até mesmo a auto-sustentação, muito antes dos 18 anos de idade” (BRASIL, 2012b, p. 17-18). Ficou entendido que uma educação politécnica não se sustentaria diante desta realidade em que os jovens não podem esperar o término da educação básica para então realizar algum curso profissionalizante, seja ele técnico ou superior. No Brasil, existe uma suposta valorização da mão de obra qualificada, ou seja, o ensino profissionalizante ou técnico é divulgado como relevante em um currículo para o ingresso no mundo do trabalho.

Por esta razão, buscou-se uma solução visando a organização de um currículo que contemplasse a educação integral e a formação profissional através da integração entre ambas. Fica claro neste debate que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é uma solução de caráter transitório, por dois motivos principais. O primeiro deles é a esperança de que esta solução permita avançar [...] “numa direção em que deixe de ser um *luxo* o fato dos jovens das classes populares poderem optar por uma profissão após os 18 anos de idade” (BRASIL, 2012b, p.18 grifo do autor). O segundo motivo baseia-se na confiança de que a integração é necessária para se alcançar uma nova realidade social.

Analisando a proposta do Ensino Médio Integrado, esta parece ser sem propósito ou no mínimo confusa. Se considerar que a educação, baseada nos princípios da politecnicidade prepararia os estudantes para o mundo do trabalho dando conta de uma formação geral para trabalhadores possibilitando um pensamento crítico e compreensivo dos conteúdos de caráter profissional, não haveria a necessidade de uma profissionalização específica. No entanto, ele objetiva que [...] “a formação geral se torne parte inseparável da educação profissional” (CIAVATTA, 2012, p. 84), que o trabalho seja o princípio educativo por meio do qual haja a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual e por fim que promova a emancipação humana.

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, espalhados por todos os estados do Brasil, foram concebidos a partir desta visão de educação profissional integrada ao ensino médio (BRASIL, 2008c). O IF Farroupilha-SVS tornou-se integrante desta organização dos Institutos Federais em 2008, como uma de suas unidades, denominadas Câmpus.

As falas: *Pra mim é tenta junta as disciplinas básicas do ensino médio com o curso* (Mônica, 17 anos); *Que as matérias do ensino médio e do ensino técnico elas tem que ter alguma ligação uma com a outra, que elas tem que complementar o que a outra...eu entendo como isso* (Alice, 17 anos); e, [...] *faz duas coisas ao mesmo tempo e já sai daqui técnico em alguma área* (Régis, 17 anos); que se referem a vivência dos estudantes no ensino médio integrado à educação profissional do IF Farroupilha – SVS, demonstram que o objetivo deste ensino médio integrado como formação geral inseparável da educação profissional, é compreendido parcialmente nesta instituição. Essa compreensão parcial é explicada por Moura (2013) – as siglas EMI, EP EM, referem-se respectivamente à ensino médio integrado, educação profissional e ensino médio:

Ao perceber o EMI apenas como integração entre conteúdos da EP e do EM na perspectiva interdisciplinar considerada como diálogo entre diferentes disciplinas, negligenciam-se as dimensões epistemológica e ético-política na formação humana. Essas dimensões são essenciais, pois é a partir delas que se pode questionar, desde o currículo, o sentido das ciências e das tecnologias que estão envolvidas nos estudos e práticas realizadas. (MOURA, 2013, p. 117).

Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade não pode ser vista como um método ou uma técnica, mas sim, a partir de Fazenda (1992, p. 41) como [...] “um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada, crítica e salutar”, ou seja, ela torna-se possível quando existe o respeito sobre a verdade e a relatividade das disciplinas, com vistas a um conhecimento mais abrangente.

Como bem lembrado por Fazenda (1992), [...] “toda mudança requer uma nova sobrecarga de trabalho” (FAZENDA, 1992, p. 54). Sobre esta questão, vale lembrar que a instituição possui uma história de 60 anos perpassada por diversas modificações, desde a sua nomenclatura até a sua organização pedagógica e, apenas nos últimos sete anos adotou a prática do ensino médio integrado. Por muito tempo o ensino médio e o ensino técnico foram ofertados nesta instituição de forma concomitante. Conforme Bevilaqua e Carvalho (2009), o curso de Agropecuária foi organizado em 2009 a partir da justaposição das matrizes curriculares dos cursos de zootecnia e agricultura, com um número de 20 a 21 disciplinas em cada ano. Em

2014, recebeu nova formulação, e sua matriz curricular foi alterada, havendo a diminuição do número de disciplinas.

No entanto, conforme já descrito, o decreto (Decreto n. 5.154/2004) que incentiva o ensino integrado é datado de 2004, instituiu-se como Lei em 2008 (Lei n. 11.741/2008), mas somente no ano de 2012 as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Ensino Médio Profissional entraram em vigor. Dado este percurso é possível observar que houve a construção de um entendimento, com inúmeros debates, até que se chegasse ao que hoje é o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Da mesma forma, a compreensão do significado de “integrado” e a mudança de atitude frente à proposta, acredita-se, deverá passar por uma fase de experimentação, ou seja, pela vivência da experiência de integrar, que demanda estudos e reflexões e modificações das práticas neste sentido, para então ser significada.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a) quanto para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012b), orientam para a organização deste nível de ensino com base nos princípios da formação humana integral, visando “superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Integrar, para Ciavatta (2012), remete ao [...] “sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.” (CIAVATTA, 2012, p. 84). Em relação ao ensino médio integrado ao profissional, a ideia da autora é que a educação geral não seja separada da técnica em nenhum momento de preparação para o trabalho, mas que ambas caminhem juntas, seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos de todos os níveis. Em outras palavras, a formação humana garantiria ao estudante [...] “uma formação para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2012, p.85).

Para Ciavatta (2012), a criação de novos termos e novas palavras serve, dentre outras coisas, para expressarem e projetarem ideias novas, construídas a partir de uma ideologia que se busca legitimar. Conforme a autora afirma, foi assim

que ocorreu com o termo formação integrada que, baseada nos princípios da politecnicidade, passou a ser o fundamento para a construção de uma nova política de educação no Brasil.

Politecnicidade refere-se ao “domínio dos princípios que fundamentam cientificamente o processo produtivo” (SAVIANI, 1989, p.17). Ela possibilita que o sujeito compreenda o processo de produção de um trabalho em sua essência, não apenas como um treino para executar tarefas pré-determinadas. O autor supõe que, na medida em que o sujeito domina o processo de trabalho como um todo, torna-se capaz de desenvolver-se continuamente.

Segundo Garcia (2013), a formação humana integral, baseada nos princípios da politecnicidade já era pautada na década de 1980, em discussões relativas à constituinte e a atual LDB - Lei n. 9.394/96 -, mas foi deixada de lado e somente resgatada nos debates que culminaram no Decreto n. 5.154/2004. No entanto, a partir deste decreto e de sua incorporação à Lei de Diretrizes e Bases através da Lei n. 11.741/2008 (BRASIL, 2008a) é que foram estruturadas as Diretrizes Curriculares, ou seja, as normativas para a organização dos currículos, publicadas em 2012.

Considerando esta perspectiva, alguns sujeitos entrevistados referiram: [...] *a formação que a gente tem aqui não é só profissional, a gente acaba tendo grande formação pessoal* (Leandro, 16 anos); [...] *tu vai, além de saí com um curso e, ajuda desde uma prova pro ENEM, [...] eu acho que não é só, ah o curso, mas é que nem diz o professor Albano, “é pra vida”, tu vai precisa um dia pro ENEM, pra tudo que tu for fazer. Então eu acho que é bem melhor* (Tiele, 16 anos); *os professores também nos preparam bastante pra tudo, não só o conhecimento da escola normal, mas eles sempre falam alguma coisa que dá pra levar pra vida* (Catarina, 16 anos); evidenciando que existem práticas docentes que apontam a preocupação com a formação integral.

Contraditoriamente, houve estudantes que disseram: *Tem disciplinas que já fizeram um cronograma separando a disciplina obrigatória da nossa grade e depois, por exemplo, um tempo a mais tentando juntar com o vestibular, porque aqui dentro da escola nem toda grade é destinada a vestibular ou a ENEM* (Régis, 16 anos); e, [...] *uma das coisas que eu considero ruim é que, por exemplo, genética é uma coisa que cai no vestibular, né. Só que na ementa do nosso curso não tem genética. A gente vai ver genética porque a professora quer passar o conteúdo pra nós pra*

gente não chegar lá no vestibular e nunca ter visto (Lino, 17 anos), apontando para outra direção, ou seja, a preocupação em relação a conteúdos específicos, entendidos como necessários para os processos seletivos de ingresso no ensino superior. Tais falas podem estar demonstrando uma dificuldade de compreensão do que vem a ser um curso integrado, o que é corroborado por Kuenzer e Garcia (2013) em uma pesquisa sobre o ensino médio integrado no estado do Paraná:

A “disputa” entre que conhecimentos são mais ou menos importantes acaba acontecendo, em detrimento do que é princípio da integração na educação tecnológica. Se compreendemos como politecnia/educação tecnológica a formação na sua totalidade, não há como tratar os conhecimentos de forma estanque ou supervalorizar uns sobre outros (KUENZER E GARCIA, 2013, p. 54).

Sobre esta questão, Rocha (2013) afirma a importância de se identificar como cada disciplina pode contribuir para o planejamento e a reflexão coletiva sobre determinado problema ou fenômeno. Aponta ele que, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a interdisciplinaridade aparece como “Princípio Norteador” (ROCHA, 2013, p. 141), que orienta o currículo e a prática pedagógica com vistas à superação dos conhecimentos fragmentados e do currículo por segmentos. Neste sentido, Rocha (2013) afirma que a interdisciplinaridade “emerge na legislação como uma força prática” (ROCHA, 2013, p. 143), revestindo-se de importância para não simplificá-la como uma metodologia da “moda” que sobrepõe conteúdos que acabam por cansar o aluno e esgotar de modo prematuro o planejamento de ensino, mas para compreendê-la como uma concepção.

Por trás da prática interdisciplinar existe uma diversidade filosófica, psicológica, antropológica e epistemológica para além da diversidade disciplinar que, em sua complexidade, contribui na organização e apropriação do conhecimento, bem como na busca de resposta do “para que” e “para quem” eles servem (ROCHA, 2013, p. 143).

Na mesma linha de pensamento, Pombo (2005, 2008), pontua que a palavra interdisciplinaridade remete a múltiplos significados. Por ser uma palavra ampla, é possível que se esvazie de sentido visto que cobre um conjunto muito heterogêneo de experiências, realidades, hipóteses, projetos, entre outros. Ao citar a necessidade

de compreender o que a palavra faz pensar, Pombo (2005, 2008) traz sua proposta para o entendimento da questão.

Aceitar a minha proposta como base de trabalho, como hipótese operatória, é aceitar que há qualquer coisa que *atravessa* a pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Que essa qualquer coisa é, em todos os casos, uma tentativa de romper o carácter estanque das disciplinas. Mas que essa tentativa se pode fazer em diferentes níveis, em diferentes graus. O primeiro é o nível da justaposição, do paralelismo, em que as várias disciplinas estão lá, simplesmente ao lado umas das outras, que se tocam mas que não interagem. Num segundo nível, as disciplinas comunicam umas com as outras, confrontam e discutem as suas perspectivas, estabelecem entre si uma interacção mais ou menos forte; num terceiro nível, elas ultrapassam as barreiras que as afastavam, fundem-se numa outra coisa que as *transcende* a todas. Haveria, portanto, uma espécie de um *continuum* de desenvolvimento. Entre alguma coisa que é de menos – a simples *justaposição* – e qualquer coisa que é de mais – a ultrapassagem e a *fusão* – a interdisciplinaridade designaria o espaço *intemédio*, a posição *intercalar*. O sufixo *inter* estaria lá justamente para apontar essa situação. A minha proposta é pois tão simples como isto: partir da compreensão dos diferentes prefixos da palavra disciplinaridade, do que eles têm para nos ensinar, das indicações que transportam consigo, na sua etimologia (POMBO, 2005, p. 05-06, grifos da autora).

Assim, a interdisciplinaridade, a partir de Pombo (2005,2008) aparece como uma concepção de conhecimento, uma perspectiva epistemológica. Esta perspectiva, segundo Rocha (2014),

[...] exige que os professores tenham o domínio da estrutura (conceitos e maneira particular de utilizá-los) do campo do conhecimento em que atua, a fim de alimentar o planeamento e a reflexão coletiva com conhecimentos pertinentes e válidos com o intuito de pensar e recompor o todo, pois, do contrário, repetir-se-á o carácter fragmentário presente na escola (ROCHA, 2014, p. 145).

Para este autor, a capacidade de análise e de síntese a partir da contribuição de diferentes perspectivas sobre um mesmo fenómeno, com vistas a conhecê-lo em sua totalidade, “identificando e integrando todas as relações existentes entre os diferentes elementos ali implicados” (ROCHA, 2014, p.139), é o que caracteriza um trabalho interdisciplinar, na perspectiva da politecnicidade e que vem a ser a ideia do ensino médio integrado à educação profissional.

Para Fazenda (1992) a integração seria um aspecto formal da interdisciplinaridade, que, num programa de estudos, remete a sua organização. Porém alerta ela, esta integração não pode ser pensada apenas em relação a

conteúdos e métodos, mas sim [...] “a nível de integração de conhecimentos parciais, específicos, tendo em vista um conhecer global” (FAZENDA, 1992, p.09).

Com base no exposto sobre politécnia, ensino integrado e interdisciplinaridade, e, observando a fala de alguns jovens estudantes, é possível observar a forma como o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional vem ocorrendo no IF Farroupilha - SVS.

Considerando os conceitos de politécnia, a fala do estudante Leandro, 16 anos, demonstrou como a ciência pôde ser aplicada a um problema real: [...] *se eu tivesse vindo só no ensino médio, seria de outro mundo, a gente consegue relaciona com coisas da realidade, do cotidiano. Fica mais fácil porque o técnico é mais cotidiano, é uma coisa que a gente vai futuramente usar, toda vida. E o médio às vezes acaba ficando aquela disciplina que, por exemplo, cálculo de física, meu deus do céu! Eu acho que se visse um cálculo de hidráulica só no ensino médio, nunca na minha vida eu ia pensar pra que eu vou utilizar isso, nunca vou usar esse troço. Só que no momento que eu tenho o técnico junto, eu consigo associar que eu vou usar uma vazão pra uma bomba de irrigação, entende? Eu consigo ter essas associações. E o próprio professor que trabalhou física com nós, ele dava todos os exemplos, todas as questões de prova relacionada à bomba, relacionada a reservatório de água de irrigação, enfim, fica bem mais tranquilo de entender. Tipo associar isso é bom.* (Leandro, 16 anos, AGRO). Nesta fala observou-se que o conteúdo científico dado pela física foi importante para a compreensão de um conteúdo técnico sobre a vazão necessária numa irrigação, e quando aproximados e significados pela realidade, passaram a ser compreendidos pelo estudante com maior facilidade.

Moura (2013) considera que ações como esta, mesmo que ocorram de forma isolada, [...] “contribuem para a integração curricular ao promover certo diálogo entre as distintas disciplinas e áreas do conhecimento” (MOURA, 2013, p. 123). Esta situação também é ilustrada pela fala: [...] *alguns falam, usam a matéria do ensino médio pra falar no técnico. [...] tem matérias do técnico que eu não gosto, mas eu sei, se me pergunta eu sei, mas tem algumas matérias do ensino médio que não sei, tu não aprende muito bem aqui... matemática é uma delas...é muita gente com problema* (Eduarda, 16 anos). No entanto, esta fala denuncia outra situação. A interdisciplinaridade como uma metodologia que ocorre em determinadas situações,

não contínua, portanto não como uma concepção de conhecimento que norteia o currículo.

A prática interdisciplinar como metodologia de ensino, também pode ser constatada durante as entrevistas com os jovens estudantes. Elas acontecem, principalmente, através de projetos.

Como exemplo disto, a fala da estudante Tiele, 16 anos, sobre o projeto integrador: *Eu acho que agora, com esse projeto que eles vão fazer, vai se mais, vai se melhor, porque vai tipo, vai integra daí as matéria, mas antes quando a gente começo não era muito...quando eu comecei aqui era cada matéria, cada uma separada, não tinha, tipo, digamos professor de solos lá, não falava de química mas a professora de química falava digamos, de solos mas os dois...[...]não falavam junto...mais, os professores sempre, tipo, ajudaram...alguns...e algumas coisas, tipo, foi boa porque falavam de coisas diferentes digamos, que ajudavam de uma matéria pra outra....só que, eu acho que seria bem melhor que nem um dia o professor João Flávio falou na aula que, por exemplo quando tivesse explicando lá sobre o ciclo do nitrogênio, que o outro professor, de biologia, de química, alguma coisa, tivesse junto na mesma aula explicando...daí, eles, teria tipo um, daí seria uma integração, ele falo assim pra nós. Que eu acho que é o que vão tenta fazer agora. (Tiele, 16 anos).*

Para Kuenzer e Garcia (2013), os projetos interdisciplinares deslocam “a centralidade do conhecimento para a relação direta com a aplicabilidade do conteúdo. [...] contudo não pode ser confundido com integração das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (KUENZER; GARCIA, 2013, p.47) pelo fato de muitas vezes referirem-se a um conteúdo ou a articulação de conteúdos ou disciplinas.

Entretanto, esta parece ser a realidade do Projeto Integrador do curso de MSI do IF Farroupilha – SVS, tal como pode ser observado no seu PPC: “Os projetos integradores não precisam abordar sempre as mesmas disciplinas. A cada ano podem ser selecionadas novas disciplinas que darão origem a novas propostas de projetos integradores” (BRASIL, 2012d, p. 12); e que se confirma através da fala de Lino, 17 anos: *Teve projeto integrador desde o início [...]. A gente fazia uma pesquisa sobre determinado tema relacionado à informática e entregava e pronto. Era só uma pesquisa rápida de copia e cola assim.*

O PI do Curso de Ensino Médio Integrado em Manutenção e Suporte em Informática está contemplado no Projeto Pedagógico de Curso – PPC (BRASIL, 2012d), como um componente curricular, com carga-horária de 4 horas semanais em cada um dos três anos do curso. Em uma apresentação bastante sucinta, o PI está descrito no PPC como uma forma de implementar práticas interdisciplinares entre as disciplinas do período letivo, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão. Os professores do curso selecionam as disciplinas que irão compor o projeto integrador, elaboram a proposta e orientam os estudantes para o desenvolvimento do mesmo. O Objetivo deste PI é:

[...] integrar os conhecimentos das áreas básicas com o eixo tecnológico, buscando complementar a formação do estudante; possibilitar o desenvolvimento de uma visão crítica e integrada dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas; estimular a pesquisa e o desenvolvimento de raciocínio reflexivo e analítico sobre os conteúdos desenvolvidos em sala de aula e incentivar a criatividade e as habilidades pessoais e profissionais do estudante (BRASIL, 2012d, p.12).

O projeto servirá ainda como forma de avaliação do aprendizado do estudante, como requisito parcial para aprovação na disciplina, cabendo a cada professor avaliá-lo na disciplina de sua competência, caso ela esteja contemplada no projeto integrador daquele ano. Não há necessidade de que todas as disciplinas participem, em cada uma dos três anos de curso, do projeto integrador. A cada ano é possível eleger algumas para compor o referido projeto Integrador, originando assim novas propostas de projetos.

Para os estudantes deste curso o projeto integrador é visto ainda como uma disciplina a mais que é aplicada de formas diferentes em cada um dos três anos do curso. Trechos da entrevista realizada com Lino de 17 anos ilustram esta questão: *Tem a disciplina de projeto integrador, que a gente sempre trabalha, que ela é à distância e a gente sempre trabalha um tema recorrente à informática e a ideia dessa disciplina é exatamente integra todas as disciplinas com a informática.[...] só que tem professores que participam assim, e tem professores que se negam a participar com a sua matéria.[...] A gente fazia uma pesquisa sobre determinado tema relacionado à informática e entregava e pronto. Era só uma pesquisa rápida de copia e cola assim [...] não tinha a oralidade, a prática assim. Daí depois no 2º ano,*

no segundo ano a gente passo a te aula presencial sempre daí. [...] E esse ano ainda não foi nada definido.

Ao estabelecer uma relação entre o que foi dito pelo estudante e o que está mencionado no PPC sobre o PI, depreende-se que, não havendo a necessidade de que todas as disciplinas sejam contempladas em todos os períodos, não há obrigatoriedade da participação de todas as disciplinas, de acordo com PPC. Neste documento consta ainda que o PI é o meio pelo qual serão implementadas [...] “práticas interdisciplinares” (BRASIL, 2012d, p.12), levando a entender o PI como uma destas práticas.

No entanto, conforme o Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007a) sob o qual este PPC se fundamenta, a interdisciplinaridade deve ser compreendida como “princípio organizador do currículo e como método de aprendizagem” (BRASIL, 2007a, p. 52) e a integração entre os conhecimentos gerais e os específicos, correspondentes entre a formação básica e profissional, deve ocorrer em todos os momentos do curso, conformando uma totalidade. Ainda, por este mesmo documento, a pesquisa é compreendida como princípio educativo.

Esse princípio está intimamente relacionado ao trabalho como princípio educativo, o qual ao ser assumido no ensino médio integrado contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho, transformando a natureza em função das necessidades coletivas da humanidade e, ao mesmo tempo, cuidar de sua preservação face às necessidades dos demais seres humanos e das gerações futuras. A necessária autonomia para que o ser humano possa, por meio do trabalho, atuar dessa forma pode e deve ser potencializada pela pesquisa, a qual contribui para a construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores (BRASIL, 2007a, p.48).

Assim, a forma como vem sendo realizado o PI, reitera que ao invés da interdisciplinaridade ser o princípio organizador do currículo, conforme orienta o Documento Base (2007a), ela tem sido uma metodologia adotada para a realização de atividades de um componente curricular, o que segundo Kuenzer e Garcia (2013) [...] “não pode ser confundido com integração das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (KUENZER; GARCIA, 2013, p.47) pelo fato de muitas vezes referirem-se a um conteúdo ou a articulação de conteúdos ou disciplinas.

Ainda no trecho da entrevista, *esse ano ainda não foi nada definido* (Lino, 17 anos), evidenciou-se a falta de planejamento para este ano de 2015. A coleta de dados foi realizada em meados de abril, ou seja, a mais de um mês do início das aulas ainda não havia uma definição sobre as ações do PI ou pelo menos os estudantes não sabiam da existência de um planejamento. Sobre a questão de planejamento, o Documento Base (BRASIL, 2007a) aponta para a necessidade de se criar tempos e espaços para que os docentes façam construções coletivas, visto que discutir o currículo nas escolas não costuma ser uma prática recorrente em nosso país. Esses momentos são importantes, pois segundo, Moura (2013) a interdisciplinaridade ocorre a partir do [...] “diálogo entre as disciplinas/áreas em torno do objeto de estudo comum e a partir de um planejamento coletivo no sentido de buscar conexões existentes entre as disciplinas/curso/áreas envolvidas” (MOURA, 2013, p. 123).

Quanto ao Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária, em seu PPC (BRASIL, 2008d) não há descrição alguma sobre Projeto Integrador. Apesar de o curso ser nominado como integrado, quando seu PPC foi formulado em 2008, não havia a perspectiva da realização de um Projeto Integrador. O que havia era um desenho curricular prevendo a:

[...] interdisciplinaridade entre conhecimentos gerais e específicos correspondentes à formação básica e profissional, além de atender aos princípios ligados à agroecologia, agricultura familiar, movimentos sociais, associativismo, empreendedorismo, pesquisa e extensão, empregabilidade e flexibilidade (BRASIL, 2008d, p.07).

A integração, portanto baseia-se na interdisciplinaridade e numa metodologia de ensino voltada [...] “para a iniciativa da pesquisa por meio de uma estruturação curricular que prevê elementos de ordem teórica e prática”, buscando promover a “articulação entre os saberes que devem contemplar a formação geral desenvolvida pelo ensino médio articulado às necessidades e expectativas conceituais da formação profissional” (BRASIL, 2008d, p.07-08).

Cabe lembrar que este curso foi organizado a partir das matrizes curriculares dos cursos técnicos em Agricultura e em Zootecnia, conforme apontado por Bevilaqua e Carvalho (2009), não havendo naquele momento um entendimento

aprofundado sobre o ensino integrado e coincidindo como o momento em que se constituía o Instituto Federal Farroupilha, o que dificultou a construção coletiva.

A organização de um curso demanda tempo e disposição, visto que a implantação não deve ocorrer por imposição e conforme o Documento Base redigido pela SETEC/MEC (BRASIL, 2007a) que serviu de orientação para a Educação Profissional Técnica de Ensino Médio Integrada ao Ensino Médio, a implantação do ensino integrado também não deve ocorrer por imposição. A comunidade escolar deve se convencer de que a sua implantação é pertinente e precisa mobilizar-se para que ela se efetive. O documento afirma que isso é possível na medida em que haja construção e planejamento coletivos, pois isso demonstrará que a vontade é coletiva e não imposta por força de vontades alheias. Por vontade coletiva, o documento afirma que não significa a vontade da maioria, mas sim a compreensão coletiva de que, nas condições dadas, determinadas decisões dão mais unidade ao grupo social que outras. (BRASIL, 2007a, p. 53).

Já o Seminário Integrado (SI) entrou na pauta da reestruturação do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (RS), também denominado de Ensino Médio Politécnico, juntamente com a Avaliação Emancipatória, como estratégias escolhidas para promover a mudança do ensino e da escola, objetivando assim que ela [...] “cumpra sua primordial função de aprendizagem com qualidade social” (FERREIRA, 2013, p.187). Foi construído com base no Parecer nº 5 de 2011(BRASIL, 2011) que sugere [...] “que as atividades integradoras sejam desenvolvidas a partir de várias estratégias/temáticas que incluam a problemática do trabalho de forma relacional” (BRASIL, 2011, p. 45). O parecer complementa ainda que de acordo com a organização escolar:

[...] as atividades integradoras podem ser planejadas a partir das relações entre situações reais existentes nas práticas sociais concretas (ou simulações) e os conteúdos das disciplinas, tendo como fio condutor as conexões entre o trabalho e as demais dimensões (BRASIL, 2011, p. 45).

Este parecer deu origem a Resolução Nº 2 de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais em 2012 (BRASIL, 2012a). Isto posto, o SI:

[...] enquanto conteúdo e forma de apropriação da realidade e construção da aprendizagem, é um eixo articulador e problematizador do currículo. É um espaço de articulação entre conhecimento e realidade social com os conhecimentos formais, constituindo-se, por essência, no exercício da interdisciplinaridade. É um espaço de produção de conhecimento, por meio de uma atitude investigativa (FERREIRA, 2013, p. 193).

Conforme Ferreira (2013), ao SI cabe uma função de articular, problematizar e promover o diálogo entre os conhecimentos formais e os conhecimentos sociais numa constante busca pela construção de novos conhecimentos que serão úteis para intervenções na realidade. Nesta função, e tal como está referido por esta autora, o SI seria o eixo estruturante de todo o ensino médio. A partir dele é que se organizam os conteúdos que serão tratados nas disciplinas.

O SI organiza-se a partir de projetos, cujas temáticas surgem dos resultados da pesquisa socioantropológica realizada pela escola, buscando uma aproximação com a realidade do aluno. A escolha da temática para a realização do projeto, parte em princípio de uma [...] “necessidade-demanda ou de uma situação-problema relacionada a vida do aluno ou ao seu contexto”(FERREIRA, 2013, p. 193) devendo esta articular-se com os conhecimentos formais e sociais, através do exercício da interdisciplinaridade. A cada ano aprofunda-se o conhecimento no mesmo projeto que inicia no primeiro ano do ensino médio com uma carga horária menor, que vai sendo ampliada nos anos seguinte, terminando no terceiro.

Assim, o Projeto Integrador do MSI possui, ao mesmo tempo, elementos que o aproximam e o afastam do Seminário Integrado do Ensino Médio do Estado do RS. Ambos se baseiam nos pressupostos teóricos e fundamentos para um ensino médio de qualidade social, que, de acordo com as diretrizes curriculares (BRASIL, 2012a), baseiam-se no trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico; direitos humanos como princípio norteador; sustentabilidade ambiental como meta universal.

Diante do exposto, ao analisar o Projeto Integrador - tal como descrito no PPC e relacionado com os dados coletados – sendo compreendido como uma maneira de implementar práticas interdisciplinares e o Seminário Integrado descrito por Jélvez (2014) como um conceito epistemológico que [...] “não se reduz a uma ferramenta metodológica pra juntar as disciplinas afins”, mas que consiste em promover a

interdisciplinaridade e a contextualização em todas as etapas da construção do conhecimento observou-se que existem diferenças na forma como o PI e o SI ocorrem na prática. Evidenciou-se que o primeiro parte de uma proposta feita pelos professores com vistas a [...] “integrar os conhecimentos das áreas básicas com o eixo tecnológico” (BRASIL, 2012d, p. 12) e o segundo de uma [...] “necessidade-demanda ou de uma situação-problema relacionada a vida do aluno ou ao seu contexto”(FERREIRA, 2013, p. 193). Levando em consideração os pressupostos da politecnicidade e a interdisciplinaridade como concepção epistemológica, constata-se que o Projeto Integrador, tal como vem sendo desenvolvido no IF Farroupilha –SVS, não contempla tais fundamentos.

Diante do que se lê na legislação sobre o ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, percebe-se que existe um ideal a ser atingido quando se fala em ensino profissionalizante articulado de forma integrada ao ensino médio. O ensino integrado como um todo, e aqui faz-se referência especial ao PI, ainda não parece claro, nem para a instituição e seus docentes nem para os estudantes, que historicamente conviveram com o ensino dividido por disciplinas fechadas.

3.3 O IF Farroupilha-SVS como interlocutor entre os jovens e as dimensões da juventude

A escola é uma Instituição central na vida dos jovens. É um espaço-tempo de convivência e aprendizado, onde eles passam parte significativa de seus cotidianos. A escola é lugar de fazer amigos, compartilhar experiências, valores, delinear projetos de vida. E, apesar de todas as dificuldades vividas pela (e na) escola, os jovens alimentam expectativas de que ela pode contribuir efetivamente para as suas vidas, favorecendo a continuidade dos estudos e uma boa inserção profissional (BRASIL, 2013f, p. 48-49).

Sob esta perspectiva, analisou-se a forma como o IF Farroupilha SVS tem atuado enquanto interlocutor entre os jovens, a escola e o trabalho, visto que como instituição escolar, possui um papel central na vida dos seus jovens estudantes.

3.3.1 Infraestrutura socioeconômica para a presença dos jovens no IF Farroupilha - SVS

A renda per capita dos estudantes entrevistados e o incentivo recebido dos familiares para estudarem, parecem ser, para eles, fatores importantes para a possibilidade de realização dos cursos de turno integral. A média de renda per capita varia entre meio e um e meio salários mínimos, conforme exposto no Quadro 1. A maioria dos jovens possuem algum tipo de sustento advindo do meio rural, seja total ou parcial, o que na maioria das vezes varia de acordo com a produção. As propriedades familiares, urbanas ou rurais, estão localizadas na região onde predominam as atividades ligadas à agricultura e pecuária, onde o custo de vida é menor se comparado à regiões metropolitanas.

Todos os respondentes declararam que recebem um ou mais de um tipo de benefício por estudar nesta Instituição, seja a gratuidade da moradia estudantil, auxílio permanência, auxílio transporte, atividade extracurricular ou bolsa de pesquisa. A fala: *“Eu ocupo pra ir pra casa né, para as passagem e tipo pra comprar material aqui, no começo do ano polígrafo, material escolar também, tipo quando começa as aula, caderno essas coisa assim. É praticamente só pra me manter aqui”, “Se eu não tivesse essa bolsa, [...] acho que meu pai e minha mãe iam me ajudar mais daí. É eu também to no internato né, então daí tem menos gasto”* (Tiele, 16 anos), demonstra que os valores recebidos através de bolsas e auxílios, bem como a possibilidade de residir na moradia estudantil, auxiliam na permanência e nos gastos pessoais e de material escolar, não sendo fatores determinante para a permanência na instituição, conforme referido pelos estudantes e ilustrado através da fala de Tiele.

O recebimento de valores em dinheiro foi percebido como possibilidade de certa independência financeira da família: *Ah, me ajuda bastante, tipo, pra comprar as minhas coisa, não precisar fica pedindo dinheiro pro meu pai... me ajuda muito* (Bianca, 17 anos), ou simplesmente possibilitar a vivência da condição juvenil que implica na possibilidade de acesso [...] *“ao lazer, ao namoro ou ao consumo”* (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 114), como declarado por este jovem: *parte dele eu guardo, parte dele eu utilizo pra comprar livros, na verdade a maior parte dele, o*

resto é vestuário, o que dá assim, por causa que quando eu compro muitos livros assim, daí nem dá (Lino, 17 anos).

Se comparadas as estatísticas sobre os jovens brasileiros e as evidências sobre os participantes desta pesquisa, observa-se que os representantes do Ensino Médio Integrado do IF Farroupilha - SVS puderam realizar trajetórias de estudos lineares (sem interrupções) até o presente momento. Os desejos em relação ao futuro de realização de um curso superior, a continuidade dos estudos até o doutorado, um intercâmbio internacional e a realização de um concurso público, fazem lembrar Lassance (2005) que afirma que os jovens divergem em termos de expectativas em relação ao futuro e Faleiros (2005) que aponta que o período da juventude é um momento de escolhas de caminhos. Os estudantes do IF Farroupilha – SVS sentem-se melhor preparados para o trabalho (em relação aos estudantes que cursam apenas o ensino médio) se não conseguirem ingressar imediatamente no ensino superior. No entanto, consideram que a continuidade dos estudos é a estratégia para uma melhor inserção no trabalho.

A partir do que disseram os jovens entrevistados, considerou-se que eles se encontram em uma situação privilegiada em relação àqueles que precisam trabalhar para poderem continuar seus estudos ou ainda deixar de estudar porque necessitam trabalhar para ajudar no sustento da família ou sustentar-se sozinho. Estes jovens vivenciam a juventude como um tempo de preparação para o trabalho, [...] “podendo a inserção no mercado de trabalho esperar um pouco mais” (LEÃO; NONATO, 2014, p. 32), aproveitando, no momento, as atividades práticas do próprio curso de formação profissional e os estágios (bolsas) para adquirirem experiência.

Entre os nove entrevistados, três meninas e um menino foram identificados como moradores da moradia estudantil do IF Farroupilha-SVS. Todos eles relataram utilizarem-se deste espaço desde o primeiro ano de seus cursos e revelam formas diferenciadas de vivenciarem esta experiência de habitarem áreas coletivas. Por esta razão, considerou-se importante uma análise mais detalhada sobre o que vem a ser uma moradia estudantil, como se constituiu nesta instituição e como estes jovens vivenciam essa experiência.

O setor que responde pela moradia estudantil no IF Farroupilha-SVS é a Coordenação de Assistência ao Educando. Nele buscou-se informações sobre a constituição da moradia, bem como as mudanças ocorridas durante os anos de sua

existência. Para surpresa da pesquisadora, não há registros que documentam tais questões, nem no setor, nem na instituição como um todo. A partir daí, a atual responsável por esta ação do programa de apoio à permanência sugeriu que fosse realizado contato com os servidores mais antigos, pois estes talvez pudessem recordarem-se de alguns dados neste sentido.

No banco de teses da Capes, na busca por trabalhos realizados com esta temática, a partir do descritor “moradia estudantil”, foram listados quatro trabalhos. Em formato completo, três deles foram encontrados através dos endereços eletrônicos disponíveis e um não foi localizado. Entre os três restantes, há duas dissertações, sendo que uma delas versa sobre a moradia estudantil de um câmpus do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e a outra sobre a moradia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e uma tese sobre moradias de duas universidades da Bahia.

A primeira dissertação busca saber se os critérios para ingresso na moradia são compatíveis com a demanda existente atualmente, visto que existe a moradia estudantil desde que a instituição cinquentenária foi criada e, desde então, o critério de ingresso abrange somente os estudantes de um determinado curso (PIVA, 2011). A segunda, sobre a moradia da UFSC (GOETTEMS, 2012) objetiva avaliar a moradia focando as inter-relações entre os usuários e o ambiente. Já a tese de Garrido (2012), descreve as moradias de duas universidades baianas, apontando aspectos percebidos pelos usuários, sobre as mudanças no domínio pessoal, social, acadêmico e de saúde e as condições associadas a estas mudanças e ainda faz uma descrição sobre as características adequadas para a formação universitária, na percepção dos estudantes. Os três estudos apontam a raridade de trabalhos realizados no Brasil sobre este tema.

A tese, ao realizar estudos comparativos entre moradias de algumas universidades brasileiras aponta para uma rotineira gama de dificuldades encontradas pelos estudantes moradores: [...] “ambiente físico e estrutura de funcionamento dos serviços precários, ausência de privacidade, discriminação, entre outras” (GARRIDO, 2012, p. 116). Devido aos raros estudos sobre o assunto no Brasil, Garrido (2012) apoiou sua tese sobre estudos norte-americanos, fazendo comparações entre as características das moradias estudantis de lá com as daqui, apontando para as grandes diferenças em suas essências, porém afirmando que [...]

“alguns predicados em comum estão presentes em qualquer tipo de moradia estudantil, o que viabiliza a interlocução entre os resultados da investigação e a literatura pertinente” (GARRIDO, 2012, p.213).

Assim, enquanto que as moradias brasileiras são bastante precárias e destinadas aos estudantes com nível sócio-econômico baixo, preocupadas apenas em garantir a igualdade de oportunidades e a permanência dos estudantes até o final de seus cursos, as norte-americanas, de maneira geral possuem espaços organizados com vistas a enriquecer a vida acadêmica, com instalações que propiciam o desenvolvimento pessoal, acadêmico e social, por entenderem que o jovem universitário precisa estar imerso na realidade acadêmica para melhor desfrutar e se inserir em todos os seus aspectos. Dessa maneira, de acordo com suas características, a moradia estudantil irá exercer influência sobre a vida pessoal, acadêmica e social dos estudantes que nela residem.

Paralelamente a estes achados, realizou-se contato com os servidores do Câmpus SVS do IF Farroupilha. Tal contato foi realizado via correio eletrônico com sete servidores, obtendo-se duas respostas que reafirmavam aquilo que havia sido dito anteriormente: *Eu trabalhei no mestrado algumas dessas demandas e a única memória é a dos colegas mais velhos ou diretores* (Servidor 1); *Eu não tenho conhecimento da existência de documentos e, se existem, onde estão* (Servidor 2). Ambos os servidores já exerceram a função de coordenadores deste setor em anos anteriores a 2012. Através deles obteve-se algumas, poucas, mas interessantes informações sobre como foi se constituindo o que hoje é a moradia estudantil.

Servidor 2 narrou suas memórias:

Pensando no que tenho arquivado "na cabeça" é o seguinte: Eu comecei a trabalhar em 1990. O internato já existia e não sei quando iniciou, de forma mais rudimentar, por assim dizer, funcionando em uma sala onde hoje é a DPDI (Diretoria de Pesquisa e Desenvolvimento Institucional). Em 1986 começaram a ser construídos os prédios que temos hoje, se bem me lembro, continuou a ser chamado de internato até 1994, quando houve a criação do CONDOMÍNIO DOS ESTUDANTES, idealizado pela [...], que na época era diretora do Departamento de Assistência ao Educando. Este Condomínio era administrado por uma comissão, cujo presidente era um pai de aluno, fazia parte também membros do DAE (Departamento de Assistência ao Educando) e alunos. Quando nasceu o Condomínio, deixou de se

chamar internato. Mais "oficialmente" passou a se chamar Moradia Estudantil com a implantação do CEFET.

Nelas é possível observar algumas das mudanças ocorridas em termos de estrutura e de funcionamento que foram perpassadas, principalmente, pela alternância de responsabilidades, acompanhadas por alterações em sua nomenclatura.

Buscou-se respaldo para a ocorrência destas mudanças em uma publicação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), datada de 1994, sob o título "Internato nas Escolas Agrotécnicas Federais" (BRASIL, 1994), que apontam a existência dos internatos como atividade comum integrada ao "Sistema Escola-Fazenda, tão peculiar ao contexto do ensino agrotécnico em nosso país" (BRASIL, 1994, p.05). Na filosofia das escolas-fazenda, o internato era imprescindível para o bom desempenho das atividades nas Unidades Educativas de Produção (UEP), local onde os alunos desenvolviam os [...] "Projetos Agrícolas Orientados (PAO) que concorrem de forma efetiva para a sua formação prática" (BRASIL, 1994, p.08). Dessa forma, a produção era revertida para a alimentação dos alunos, a aquisição de insumos para a produção e, havendo excedente, comercializada através da Cooperativa-Escola.

Com o passar do tempo, devido ao custo elevado para a manutenção do internato, esta prática tornou-se insustentável. Continuava unânime entre as instituições que a ofertavam, a ideia da permanência da filosofia "fazenda-escola", mas com vistas a diminuição dos custos, incentivou-se a realização de maior integração com a comunidade, objetivando diminuir o número de alunos internos em caráter permanente. A decisão caberia a cada escola, sem esquecer-se de que o internato deveria oportunizar 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, 1994, p.10-11), como também garantir o funcionamento das UEP, através do desenvolvimento das PAO e ainda a manutenção de um número de alunos integrados às atividades específicas da fazenda-escola.

A publicação da SEMTEC (BRASIL, 1994) aponta nos relatórios regionais que originaram aquele estudo, que houve uma preocupação sobre dois aspectos dos internatos nas fazendas-escola. O primeiro deles era sobre a distorção em relação

ao aspecto educativo e a utilização de mão de obra barata para a realização de atividades de manutenção do câmpus, visto que algumas das atividades desempenhadas pelos internos não estavam relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. O segundo aspecto aponta para uma possível acomodação da escola no exercício de uma dualidade de ações: a formação básica e qualificada de recursos humanos e o assistencialismo, de caráter paternalista, retornando às origens do ensino técnico no país.

Uma nova proposta pedagógica para as escolas técnicas federais foi elaborada por um Grupo de Trabalho criado pela SEMTEC, que demonstrava preocupação em reestruturar o modelo pedagógico do ensino agrícola brasileiro. Este grupo propôs que a escola-fazenda estivesse em conexão com o internato, e que este último existiria, principalmente [...] “em função das necessidades de integralização curricular, que tem como centro o sistema Escola-Fazenda, em torno do qual giram os projetos das Unidades Educativas de Produção” (BRASIL, 1994, p. 17). Assim, os estudantes permaneceriam internados somente durante o período de execução das escalas de plantões de finais de semana, dos rodízios de férias, enfim, das atividades diretamente relacionadas aos seus cursos, caracterizando o internato como um [...] “regime de residência pedagógica” e não como um [...] “mero pensionato que vise tão somente fornecer acomodação e alimentação para os alunos” (BRASIL, 1994, pp.17-18).

Donadell (2010) em sua pesquisa confirma tais mudanças, trazendo outro dado interessante sobre a forma como o IF Farroupilha-SVS era identificado em seus primórdios:

[...] uma instituição de “caráter correccional onde os pais traziam seus filhos “problemáticos” para serem “corrigidos” pela escola. Essa característica era reforçada pelo sistema de internato e pela concepção de que o trabalho no campo era mais uma punição do que um aprendizado. Há relatos de servidores mais antigos, inclusive com registro nos meios de comunicação local, de situações em que o aluno indisciplinado era obrigado a pagar severas punições por seus atos, através de atividades práticas tais como: arrancar “toco” de árvore, abrir valas, capinar espinhos em campos e banhados e outras atividades de questionada função educativa (DONADELL., p. 15).

Tal situação também é sinalizada por Piva (2011) em seu estudo sobre o internato de um dos câmpus do IFRS, quando refere que o internato escolar,

“destinava-se ao atendimento de populações de baixa renda como supressão de deficiências familiares e como uma das práticas sociais de modelagem da subjetividade” (PIVA, 2011, p. 13).

Este estigma corretivo permanece vivo na memória de alguns, mesmo após as mudanças na nomenclatura “internato” para “moradia estudantil” e na dinâmica de funcionamento, conforme rememorado por Donadell (2010) sobre o tempo em que esteve à frente do Departamento de Assistência ao Educando:

Hoje, com uma nova nomenclatura (moradia estudantil) essa identidade já não é tão presente, mas ainda está viva na mente de alguns. Atuando por vários anos como responsável pelo DAE (Departamento de Assistência ao Educando), convivemos com várias situações inusitadas, como quando fomos procurados por uma mãe que queria saber como deveria proceder para “internar” sua filha na escola, pois a mesma estava dando muito trabalho em casa e precisava de uma instituição que “desse um jeito na sua vida”. Muitas vezes, somos pressionados por familiares de alunos para conseguir uma vaga na moradia estudantil, pois estes têm dificuldades de “administrar” a vida dos mesmos em suas casas. Constantemente os pedidos são para abrigar alunos vindos do meio rural, filhos de agricultores que passam por situações financeiras difícil (DONADELL, 2010, p. 16).

A partir do estudo do Grupo de Trabalho instituído pela SEMTEC, foram elaboradas algumas diretrizes e recomendações para o Internato nas Escolas Agrotécnicas Federais. São elas: os fundamentos pedagógicos serão estabelecidos “em torno de atividades práticas a serem desenvolvidas em uma Fazenda-Escola que integra necessariamente a estrutura da Escola Agrotécnica”; [...]. O “Sistema Escola-Fazenda deverá funcionar de maneira que possibilite fazer do trabalho um aspecto integrante do processo ensino-aprendizagem, conciliando educação, trabalho e produção”; [...]. As atividades práticas “deverão abranger tecnologias usuais e tecnologias mais avançadas, além das alternativas de baixo custo quando couber” possibilitando ao aluno “tornar-se um efetivo agente de mudança tecnológica no seu ambiente de trabalho” e ainda, aos alunos carentes deverão ser ofertadas “outras modalidades de apoio, que possam também melhor contribuir para a integração social e a satisfação das necessidades psicológicas” (BRASIL, 1994, p. 22-23).

Em relação a operacionalização do internato, através do incentivo ao regime de semi-internato e externato, reservando algumas vagas para alunos carentes residirem no internato, seriam criadas condições para que os alojamentos coletivos,

[...] “dessem lugar a apartamentos destinados a abrigar entre 4 e 8 internos, com instalações mais adequadas tanto para habitação quanto para o estudo” (BRASIL, 1994, p. 20), possibilitando dessa maneira, uma maior integração com a comunidade.

Piva (2011) considera que a expansão do ensino técnico e tecnológico faz com que, até hoje, exista uma grande preocupação referente à assistência estudantil. Tal preocupação possui ligação direta com o cumprimento das ações e metas do plano de expansão, que trouxeram novas discussões acerca da assistência estudantil, que culminaram no Decreto n. 7.234 de 19 de julho de 2010, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (BRASIL, 2010).

“A moradia estudantil é um dos locais que compõem o ambiente acadêmico, os quais trazem implicações na formação do estudante” (GARRIDO, 2012, p. 22). Segundo a autora, o ambiente, não pode ser compreendido apenas como um espaço físico determinado, mas sim a diversidade de experiências que vão sendo experimentadas nos anos escolares e que geram efeitos positivos ou não na formação dos estudantes.

Souza (2010) afirma que a moradia estudantil viabiliza aos estudantes o acesso aos cursos ofertados em local diverso ao de sua origem, e que por este motivo não conseguem se manter com recursos próprios onde as instituições de ensino estão localizadas, além de colaborar para a democratização do ensino superior. Mas, mais do que exercer a função de oferecer abrigo, a moradia efetiva-se como um espaço de convivência que é utilizado de diferentes modos pelos estudantes que dela usufruem.

Para Garrido (2012), no contexto brasileiro a moradia estudantil possui uma função que limita-se a oferta de um local de moradia para estudante carentes.

Não é incomum verificar a visão circunscrita da moradia estudantil como um tipo de assistência voltada para os estudantes carentes. Tal entendimento geralmente é compartilhado pela instituição e pelo corpo discente. Por conta dessa compreensão restrita e de outros fatores, esse espaço comumente tem sido negligenciado, constituindo-se muitas vezes apenas com a função de alojamento, cujas condições estruturais não raramente se apresentam de forma precária (GARRIDO, 2012, p. 39).

No decorrer da sua história, o local destinado ao alojamento de estudantes, seja internato, moradia estudantil, ou qualquer outra denominação com esta

finalidade, na sua essência, conforme apontou Piva (2011, p. 17), o objetivo era [...] “apoiar e dar assistência ao estudante e às famílias carentes”. Hoje, se ainda compreendida como assistencialista e não como um ambiente importante para a formação dos estudantes, a moradia estudantil continua despreocupada com a qualidade social, qual seja, a de [...] “ofertar melhores oportunidades de permanência aos estudantes a fim de diminuir a evasão escolar e promover a inclusão social” (PIVA, 2011, p.17).

Conforme a Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, a moradia estudantil é uma das linhas de ação previstas no Programa de Apoio à Permanência que, por sua vez, previsto em um dos eixos desta Política que foi instituída pelo Decreto n. 7.234 de 19 de julho de 2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES e busca dar condições aos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino, de acesso e permanência até a conclusão do curso (BRASIL, 2010).

O IF Farroupilha, através da Resolução n.14 de 30 de março de 2012, que aprova o Programa de Apoio à Permanência do Estudante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (BRASIL, 2012h), buscando cumprir a sua missão de promover a educação profissional, científica e tecnológica, e, considerando as altas taxas de abandono no ensino médio, bem como a necessidade de ampliar o acesso, visando a democratização, a este nível de ensino para os jovens entre 15 e 17 anos, entendeu que esta política deveria ser estendida aos estudantes do Ensino Médio. Esta resolução baseou-se em pesquisas que apontam o ensino fundamental e o ensino médio como responsáveis pelas maiores taxas de abandono escolar. (BRASIL, 2012h).

Respeitados os princípios e objetivos da Política de Assistência Estudantil do IF Farroupilha, previstos na Resolução n. 12 de 30 de março de 2012 que aprova a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (BRASIL, 2012g), o benefício da moradia estudantil se efetiva. Entre os princípios, nesta seção, mereceu destaque a formação ampla direcionada ao desenvolvimento integral dos estudantes, o respeito à dignidade do sujeito, à sua autonomia e ao direitos a benefícios e serviços de qualidade. Composto os objetivos a serem alcançados por meio deste benefício, evidenciam-se a igualdade de oportunidades e a busca de alternativas para a melhoria do

desempenho dos estudantes, visando prevenir e minimizar a retenção e a evasão escolar, promover e ampliar a formação integral, preservar e difundir valores éticos de liberdade, igualdade e democracia (BRASIL, 2012g, p. 03-04), como elementos importantes a considerar na questão relativa à qualidade do serviço prestado pela instituição em relação à moradia.

A partir da PNAES e das resoluções citadas, a moradia estudantil do IF Farroupilha-SVS possui um regulamento próprio constituído por nove capítulos que dispõem sobre princípios, objetivos, funcionamento, competências do setor responsável, condições e critérios para ingresso, critérios de permanência, processo de seleção, direitos e deveres e perda do direito (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014a).

Como princípios (capítulo I) descreve-se a abrangência desta Política à todos os Câmpus que possuem moradia e a qualidade na oferta de seus serviços.

Os objetivos são o apoio à vida acadêmica dos estudantes menos favorecidos economicamente, a promoção da inclusão social, a garantia da igualdade de oportunidades, a contribuição para a melhoria das condições econômicas e sociais dos estudantes, o combate à evasão escolar e a redução dos efeitos das desigualdades sócio-econômicas, elencados no segundo capítulo deste regulamento.

O capítulo III refere que o IF Farroupilha-SVS oferta, por meio de concessão, a infra-estrutura física para os estudantes residentes, assim como móveis e equipamentos básicos mínimos - armários, bancadas de estudo, camas e banheiros. Este material é permanente, de propriedade do câmpus e de uso comunitário. A cada período letivo, seus usuários deverão trazer e responsabilizar-se por seu enxoval, composto por itens de uso pessoal, necessários para seu dia a dia na moradia no período.

O quarto capítulo do regulamento descreve as atribuições do setor responsável pela assistência estudantil, que deverá gerenciar o programa fazendo com que este regulamento seja cumprido.

As condições e critérios para o ingresso na moradia estão dispostos no quinto capítulo. Havendo disponibilidade de vagas, o primeiro item considerado é o nível socioeconômico baixo, de acordo com os critérios estabelecidos pelo câmpus. Após a prioridade é para estudantes menores de 18 anos e portadores de deficiências.

Sucessivamente, não possuir nenhuma falta disciplinar considerada grave ou gravíssima pelo regimento disciplinar discente, não residir ou ser filho de proprietário de imóveis no município sede do câmpus e não possuir graduação, a menos que exista vaga.

Para a permanência na vaga, serão observados os critérios previstos no capítulo VI que versam sobre a inexistência de reincidências em faltas leves, pois estas podem ser elevadas em seu grau, não possuir faltas grave ou gravíssima, manutenção da limpeza e conservação e cumprimento das normas de convivência.

A seleção é feita por meio de edital semestral divulgado amplamente no câmpus, momento em que os candidatos preenchem um formulário próprio com dados que serão comprovados mediante apresentação de documentos pertinentes e, caso entender necessário, o câmpus poderá realizar uma visita domiciliar para averiguar as reais condições socioeconômicas do candidato. Estas são questões previstas no sétimo capítulo do mesmo regulamento.

Direitos e deveres de quem utiliza a moradia estudantil do IF Farroupilha-SVS estão anunciados no capítulo VIII. Interessante apontar que os direitos estão resumidos no artigo 17 em apenas quatro incisos, sendo eles:

Art. 17: São direitos dos alunos moradores: I- Expressar e manifestar sua opinião, observando os dispositivos legais da instituição; II - Realizar as refeições (café da manhã, almoço e janta) no refeitório do campus; III - Usufruir dos serviços de lavanderia conforme normas estabelecidas pelo Campus; IV - Ter sua integridade física e moral respeitada (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014a, p. 04-05).

Em relação aos deveres, estabelecidos no artigo 18, nada menos do que quinze incisos os descrevem. Neles verificou-se uma grande preocupação em relação à integridade do espaço físico, ao controle dos estudantes em relação aos horários de saída e entrada bem como se permanecem nos dormitórios em horário de aula. Os incisos IV e VI do artigo 18 deste regulamento, respectivamente “Respeitar o Estatuto, o Regimento Geral do IF Farroupilha, o Regulamento Disciplinar Discente, o presente Regimento e outras normas pertinentes” e “Respeitar aos demais residentes, aos horários de entradas e saídas e de silêncio estipulados pela instituição” (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014a, p. 05),

são os incisos que se referem aos deveres relacionados à convivência entre os ocupantes deste espaço.

Por fim, o último capítulo deste regulamento trata da perda do direito à moradia, que ocorre mediante a formatura do estudante, o trancamento de matrícula, ao atingir 10% de faltas sobre as aulas dadas no semestre, faltas graves ou gravíssimas, reprovação ou ainda por dormir fora da moradia com frequência. Caso perca o direito, o estudante poderá recorrer e até a decisão final, permanecer na moradia. Caso seja mantida a decisão pela perda, terá sete dias para sair e retirar seus pertences. Após este período a instituição poderá depositar os pertences não retirados, em local que considerar apropriado por um período de 60 dias.

O Regulamento de Convivência Discente do IF Farroupilha-SVS, enumera os direitos e deveres dos discentes do câmpus em relação à convivência na comunidade acadêmica (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014b, p. 01). Constitui-se de seis capítulos: das finalidades, dos direitos, dos deveres, das medidas disciplinares, da aplicação das medidas e disposições gerais. Para este estudo, considerou-se relevante destacar deste regulamento, dentre as medidas disciplinares, o que se consideram faltas leves, médias e graves, levando em consideração àquelas que possam interferir diretamente àqueles (mas não só a eles) estudantes que fazem uso da moradia estudantil.

Portanto, “proferir palavras obscenas ou de baixo calão” e “perturbar o coletivo no ambiente educativo”, são entendidas como faltas leves (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014b, p. 08); “manter-se em atitude de desrespeito frente aos servidores e colegas” (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014b, p. 09), falta média; “provocar ou incentivar atos ilícitos como agressão, furto dentre outros”; [...] “retirar ou manusear equipamentos, produtos e outros [...] sem a prévia autorização do responsável”; e [...] “colocar em grave risco a sua própria integridade ou a de terceiros” (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014b, p. 09-10), são consideradas faltas graves.

Assim, as informações acerca do funcionamento da moradia estudantil do IF Farroupilha-SVS ficaram limitadas à Resolução n. 14 de 30 de março de 2012, do Conselho Superior, que aprova o Programa de Apoio à Permanência do Estudante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, ao

Regulamento da Moradia Estudantil do Câmpus (BRASIL, 2012h) e ainda ao Regulamento de Convivência Discente do IF Farroupilha-SVS.

Quanto a estrutura física da moradia estudantil, visando “atender aos alunos do interior do Estado, oferece o sistema de moradia estudantil para 280 alunos do sexo masculino e feminino que são classificados de acordo a situação socioeconômica” (DONADELL, 2010, p.15). Por conhecer as estruturas da moradia estudantil foi possível descrevê-la, de forma simplificada.

Cada apartamento possui um dormitório com seis camas tipo beliche, doze armários, com apenas uma porta cada, uma pequena sala de estudos, com bancada e bancos, e um banheiro com dois chuveiros, duas pias e dois vasos sanitários. Há luz elétrica, água encanada e internet *wi-fi*. A moradia estudantil do IF Farroupilha-SVS é composta por seis blocos com quatro apartamentos em cada bloco, sendo que dois masculinos e um feminino. Ao iniciar o semestre letivo, geralmente, os apartamentos, ficam com suas vagas preenchidas, ou seja, 12 estudantes.

Existindo a quase trinta anos, os prédios que abrigam os estudantes moradores, gradativamente estão passando por reformas e melhoramentos em sua estrutura, buscando adequações às atuais demandas, tal como previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional em 2009 (BRASIL, 2009c) momento em que o Câmpus comprometeu-se a adequar a estrutura física da Moradia Estudantil, tornando o ambiente mais acolhedor e prazeroso, porém sem especificações sobre o que seria um ambiente com estas características. Tais reformas deveriam ter ocorrido ainda no período de vigência daquele Plano que findou-se em 2013, fato que não ocorreu, mas que agora está sendo efetivado.

Para Goettems (2012) a moradia estudantil é percebida pelos usuários de formas diferenciadas. Para compreender esta diferenciação, a autora buscou diferenciar casa de moradia. Casa, apontou ela, é o espaço físico que divide o que é interno do que é externo e que tem a função de abrigar. Já na moradia, estabelecem-se as relações afetivas entre o indivíduo e o lugar que habita. Habitar, no entanto refere-se a sentir-se protegido, seguro para desenvolver todas as atividades necessárias para o crescimento pessoal e social.

A partir de tais definições Goettems (2012) declara que as

[...]Residências estudantis ajudam os alunos a aumentar seu campo de conhecimento através de informações que seus próprios colegas de quarto compartilham. Considera-se, então, que a experiência de viver em uma moradia estudantil é bastante agregadora, e, se bem compreendida, ajuda na formação, não só acadêmica, como social do morador. Para que essa experiência ocorra de forma plena, é necessário que o ambiente prime pelo convívio social; territorialidade; privacidade e identidade com o lugar. Assim, permite-se que os estudantes criem um vínculo com o espaço, tornando a habitação estudantil um lar.

[...] deve dar suporte aos seus moradores tanto nas questões físicas, de conforto e bem-estar, quanto nas questões psicológicas de permitir o sonho, a socialização, o devaneio, trazendo ao espaço habitado a essência da noção de lar. (GOETTEMS, 2012, p. 36).

Com base no exposto, as falas dos estudantes que se beneficiam da Moradia Estudantil no IF Farroupilha-SVS, trazem questões interessantes sobre habitar a moradia estudantil do câmpus, perpassando questões de socialização, convívio com a diversidade, a falta de privacidade. Conforme já apontado por Souza (2010) a vida na moradia estudantil do câmpus foi percebida de modo diferenciado por cada estudante morador.

A interação entre colegas e os laços afetivos estabelecidos a partir do convívio foi notável no dizer desta jovem: *é legal assim, morar com as meninas e ter assim bastante amigo aqui. De noite a gente vai tomar mate ou a gente sai, a gente conversa, faz bastante amizade* (Bianca, 17 anos). Em sua fala, a jovem Bianca indica que as atividades realizadas a partir da vida na moradia estudantil, proporcionam o convívio social, corroborando o que foi dito por Berlatto e Sallas (2008) ao afirmarem que a moradia estudantil, além de proporcionar o espaço físico de abrigo [...] “é também uma ocasião para a construção de laços sociais e afetivos para a vida toda” (BERLATTO; SALLAS, 2008, p. 16).

A vivência com pessoas de diferentes regiões, de origens e costumes variados certamente trazem implicações as relações que se estabelecem no ambiente da moradia estudantil, fato observado por Souza (2010) e que também é percebido através da fala do jovem Régis de 16 anos e da estudante Tiele, da mesma idade.

Régis, 16 anos, vive na moradia do câmpus desde os 14 anos de idade e afirmou que no início, a convivência na moradia foi bem difícil: *São todos bem diferentes de mim né! São mais bagunceiros, vamos dizer assim né, fazer barulho e tudo mais, mas no contexto geral, é bem suportável (risos) de viver, porque são muita gente né...sabe, são doze dentro de um quarto, então e são de diferentes*

anos, diferentes cursos, tudo mais, aquela questão de horário pra não atrapalhar os outros, tudo mais que tem ali (Régis, 16 anos). Para este estudante a convivência com a diversidade, aparentemente não causou-lhe problemas, pelo contrário, parece ter contribuído para que o jovem se conhecesse melhor e pudesse se reconhecer entre os demais, afirmando a sua personalidade mais quieta, ou menos “bagunceira”.

Mas para outra beneficiária da moradia deste câmpus, a experiência de ser moradora lhe causa sentimentos antagônicos, quando ela refere que morar ali *é...bom em partes* (Tiele, 16 anos). O que ela cita como um fator positivo na moradia estudantil do IF Farroupilha-SVS é que *até 11 horas tem que tá todo mundo quieto já, né. Tipo numa pensão não, as pessoas ficam, digamos, fazendo bagunça e coisa até mais tarde. Eu sei por que eu morei nas primeiras semanas numa pensão, no primeiro ano* (Tiele, 16 anos). Quanto ao que há de negativo em relação à moradia estudantil, Tiele cita a falta de respeito e as provocações: *é que ninguém, tipo, se respeita, em parte também, tem umas que...tipo....fazem alguma coisa pra provoca sabe?; a falta de privacidade: não pode te vê quieta assim. [...] elas não podem que tu fica estudando, eles não podem vê que tu tá estudando, chegam fazendo bagunça, gritando, não dá bola; a desordem: Só que no quarto tem bagunça também. Tipo, todo mundo deixa as coisa por cima das outras, ninguém cuida; e a desconfiança: daí se some alguma coisa ah foi tu, não foi tu...começa assim* (Tiele, 16 anos). De modo geral, pode-se perceber que Tiele, pretendia obter maior privacidade, mas que [...] “devido ao arranjo espacial e social da Casa, é de se esperar que o privado e o público se confundam e o segundo acabe superando e impondo-se ao primeiro” (BERLATTO; SALLAS, 2008, p.11).

O que se pode compreender pelos relatos dos entrevistados, analisando-os em relação com o que foi descrito anteriormente como princípios e objetivos da Política de Assistência Estudantil do IF Farroupilha-SVS, é que experiência de residir em uma moradia se construiu de modo individual. Para alguns, é um tempo bom, de descobertas, de vínculos e de enfrentamento de desafios. Para outros, pode se tornar um período bastante difícil. As características de personalidade e as condições de vivência desta experiência, bem como as condições de vida anteriores à vida na moradia estudantil, serão responsáveis pelas recordações positivas ou negativas desta vivência.

Objetivando a melhoria do desempenho dos estudantes e entendida como forma de promover e ampliar a formação integral, preservar e difundir valores éticos de liberdade, igualdade e democracia, a moradia estudantil precisa ser constantemente reavaliada por seus responsáveis que devem estar atentos para que as “falhas” ou intercorrências negativas denunciadas pelos entrevistados, não se tornem agravadas, prevalecendo os aspectos negativos em detrimento de sua finalidade, exposta no documento que aprova a Política de Assistência Estudantil do IF Farroupilha (BRASIL, 2012g).

3.3.2 Razões da escolha do IF Farroupilha-SVS para cursar o Ensino Médio

O IF Farroupilha-SVS torna-se conhecido pelos jovens de outras escolas através de visitas *in loco* que são organizadas entre a instituição e a escola solicitante, da divulgação da instituição nas escolas de ensino fundamental e através da mídia ou ainda por intermédio de relações pessoais, conforme citações dos estudantes nas entrevistas realizadas.

A rede federal, juntamente com a municipal, responsabiliza-se por um número pequeno de matrículas do ensino médio (juntas abarcam 2,4% das matrículas), se comparado com a rede estadual e a particular, conforme apontou o Censo Escolar de 2013 (BRASIL, 2014a). Porém, há um crescimento significativo (84,1%) de matrículas na educação profissional entre os anos de 2007 a 2013, dado demonstrado pelo mesmo censo ao afirmar que este crescimento [...] “está em sintonia com as políticas e ações do Ministério da Educação, no sentido do fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional no País” (BRASIL, 2014a, p. 10).

Como um dos atores neste cenário e em consonância com esta expansão, o Câmpus São Vicente do Sul computou no ano de 2014, 1.258 matrículas na educação profissional, distribuídas nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, cursos Técnicos Subsequentes (pós-médio), Proeja e cursos de Educação à Distância. O Ensino Médio Integrado do IF Farroupilha-SVS, objeto

deste estudo, foi responsável por 455 matrículas, sendo 136 no curso MSI, 287 no curso AGRO e 32 no curso Administração (ADM).

Ainda relacionado a esta etapa da educação básica, na modalidade integrada à educação profissional, neste mesmo ano, houve aumento do número de vagas no curso Agropecuária, devido à abertura de mais uma turma (35 vagas), e à oferta de um novo curso, o de Administração, também com 35 vagas. Assim, a instituição vem contribuindo para a expansão das matrículas da educação profissional no Brasil.

Esta escola vivenciou muitas das mudanças ocorridas em relação à educação brasileira, particularmente aquelas relativas a educação profissional. Inicialmente sua vocação era o ensino profissionalizante. Fundado em 1954 como Escola de Iniciação Agrícola, conforme histórico disponível no site institucional (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015), a própria denominação demonstra que sua função primordial era preparar os seus alunos para o trabalho, especialmente agrícola.

Mesmo após ter passado por diversas reformulações em sua nomenclatura e estrutura educacional, o hoje IF Farroupilha-SVS, com cursos em diversas áreas, desde o ensino médio até a pós-graduação, ainda reverencia como “marca” a tradição de ser formadora de bons técnicos na área de agricultura. Observa-se que isto se propaga em conversas informais ou “de corredor”, pela voz de muitos que hoje são professores e servidores da instituição e que outrora foram alunos da mesma. Nas “conversas de corredor” é possível, com frequência, ouvi-los contando fatos ocorridos na época em que estavam ali como alunos ou ainda do progresso pessoal e profissional conquistado a partir dos ensinamentos vivenciados nesta escola.

A partir destas informações, buscou-se saber as razões pelas quais os estudantes optaram por esta Instituição para cursarem o ensino médio. Entre as respostas, aparecem elementos de comparação entre o IF Farroupilha - SVS e as escolas estaduais dos diversos municípios onde residem os entrevistados. Tais elementos referem-se ao ensino e a formação recebida, as instalações físicas e a qualificação do corpo docente.

As falas em relação ao ensino: *Desde a 7ª série eu sabia que eu queria vir pra cá. A qualidade de ensino lá era muito ruim. As pessoas não tinham vontade nem de dá aula, nem de aprender (Catarina, 16 anos); Ter um ensino um pouco melhor do*

que o restante das escolas [...] das que só tem, por exemplo, o ensino médio (Mônica, 17 anos); e [...] eu vejo que foi muito bom eu ter vindo pra cá. [...] Porque aqui, aqui tu tá estudando matemática aqui, tu tá precisando duma outra matéria do integrado. Tá estudando biologia aqui, tá precisando de uma matéria lá que tu tá estudando, então, eu aprendi muito melhor aqui do que quando eu tava no ensino médio normal, posso dizer (Bianca, 17 anos); referem-se a um dos motivos mais comumente apontados pelos estudantes sobre a opção pelo Câmpus SVS. É possível perceber que os estudantes visualizam o IF Farroupilha – SVS como uma instituição de educação com melhores condições de ensino para atendê-los, identificando aspectos do ensino integrado como importantes aliados para o aprendizado. Sobre essa questão, Kuenzer e Garcia (2013) afirmam que os alunos tem uma visão otimista em relação ao ensino médio integrado porque [...] “reconhecem um diferencial no processo formativo e o avaliam como ganho em relação ao ensino médio tradicional” (KUENZER; GARCIA, 2013, p. 53), o que fica evidente na fala de Leandro de 16 anos: [...] *quando eu tô conversando com alguém lá da minha cidade, que não estuda aqui, a gente nota a diferença. E quando a gente conversa com uma pessoa que a gente descobre que estudou aqui, a gente nota a diferença na questão de conhecimento, principalmente. Não de conhecimento específico do conteúdo, mas de conhecimento do todo. A fala: lá é mais, é só teórico mesmo, tu só lê, lê, lê, não tem coisas a mais (Régis, 17 anos)* demonstra o descontentamento do jovem em relação a metodologia de ensino da escola de sua cidade e vem ao encontro do que a pesquisa “Estar no Papel: Cartas dos jovens do ensino médio” realizada por Esteves (2005) apontou como situações ou elementos responsáveis por tornarem o ensino sem sentido para muitos alunos, “tarefas maçantes, escassez de cursos profissionalizantes, falta de materiais didático-pedagógicos” (ESTEVES, 2005, p.70), entre outros.

Dessa forma, corroborando Kuenzer e Garcia (2013), é possível afirmar que os estudantes compreendem que o ensino médio integrado “possibilita uma formação de melhor qualidade enquanto acesso ao conhecimento e a possibilidades futuras de acesso ao emprego e continuidade dos estudos”, tal como evidenciado pela fala de Bianca, 17 anos, que fez a opção de repetir o 1º ano do ensino médio para poder estudar no IF Farroupilha-SVS: [...] *eu vi que aqui ia sê melhor pra mim, que na minha cidade não tem, não tem nada...assim, ou eu fico lá e caso, arrumo*

um emprego, ou eu saía pra estudar, e como eu quero continua estudando eu vim pra cá, eu achei minha melhor opção. Porque era muito fraco o ensino médio e eu não queria isso, daí eu corri atrás e vim.

As instalações físicas tais como as salas de aula, a sala de convivência, os espaços abertos do câmpus, em contradição as condições das instalações físicas das escolas das suas cidades de origem, também foram lembradas pelos jovens enquanto relatavam as razões da escola do IF Farroupilha – SVS. Abramovay e Castro (2003) afirmam que é difícil mensurar a influência da infraestrutura sobre o aprendizado, pois são vários os fatores envolvidos. No entanto, as autoras pontuam que os documentos oficiais afirmam que não é possível separar a qualidade de ensino da infra-estrutura. Isto está descrito pelo Ministério da Educação no documento “Políticas e Resultados 1995-2002: No caminho da qualidade na educação”:

A qualidade do ensino depende largamente de condições adequadas de infra-estrutura escolar. É preciso assegurar aos alunos instalações adequadas e preparadas para a prática pedagógica, desde a sala de aula até a quadra de esportes. A questão da rede física é sempre um problema não equacionado inteiramente, na medida em que a incorporação de novos alunos exige a expansão da infra-estrutura, bem como a qualidade depende da manutenção permanente dos prédios escolares, da construção de novas salas de aula e de benfeitorias necessárias ao dia-a-dia de alunos e professores. (BRASIL, 2002, p. 12)

A qualificação docente é apontada pelos estudantes como sendo um ponto de vantagem do instituto em relação à escola de sua cidade: *Outra vantagem também é que os professores daqui tem uma formação melhor se comparado com a minha escola que eu estudei antes. [...] eles conseguem associar, por exemplo, os conteúdos ao nosso dia a dia, na minha escola anterior não faziam isso* (Mônica, 17 anos). Em relação a qualificação dos docentes desta instituição não foi possível confirmar esta informação com o número exato de mestres e doutores, no entanto, como servidora deste instituto, presencio a movimentação constante dos profissionais em busca da realização de mestrados e doutorados, o que está previsto no regime jurídico dos servidores públicos da união (BRASIL, 1990), incentivado através de licenças para capacitação e também pelo plano de carreira (BRASIL, 2012i).

Apesar de o foco da instituição ser o ensino médio integrado à educação profissional, constatou-se nas respostas da maioria dos entrevistados, que a procura pelo IF Farroupilha-SVS para cursar o Ensino Médio, não está baseada primeiramente na profissionalização, mas sim na crença, que se fortalece pelo senso comum, de que esta instituição os prepara, com maior propriedade, para os processos seletivos de ingresso no ensino superior, tal como se observa nas falas: [...] *ter uma base do que vai vir...porque, agora atualmente todo mundo que faz um ensino médio sempre faz uma graduação [...] todo mundo pensa...até na sala a gente conversa que todo mundo vai fazer uma coisa posterior ao ensino médio* (Régis, 16 anos); [...] *na verdade eu entrei mais pelo ensino médio, a princípio com maior qualidade, a gente sabe que a qualidade é melhor que as escolas estaduais* (Leandro, 16 anos); [...] *é aqui que eu vô tá bem preparado, acredita-se, pra um vestibular* (Lino, 17 anos).

As palavras destes estudantes reforçam [...] “a centralidade que os estudos adquirem na vida dos jovens que pretendem entrar no mercado de trabalho, fazendo parecer que esse é o único caminho possível para tal” (VILLAS; NONATO, 2014, p. 35) e corroboram com as evidências da pesquisa do Participatório (BRASIL, 2013e,) que afirma que os jovens relacionam melhores estudos com uma inserção ativa e digna no mundo do trabalho. Todos eles afirmam que a permanência na/nessa escola, é importante para a realização de seus projetos de futuro, principalmente pela crença de que esta instituição irá prepará-los com mais qualidade para o ingresso em uma faculdade.

A qualificação técnica proporcionada pela escola poderá, em caso de necessidade, servir para ingresso num trabalho melhor remunerado, como exemplificado por Tiele, 16 anos: *depois quando eu for estudar, eu posso trabalhar já em alguma coisa, ganhando mais e podendo fazer uma faculdade.*

Observado o que propõe a instituição e o que almejam os estudantes do ensino médio integrado à educação profissional percebeu-se uma divergência de interesses.

O IF Farroupilha é uma instituição de ensino pública e gratuita e, em atenção aos arranjos produtivos sociais e culturais locais, oferta cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, cursos técnicos de nível médio (presenciais e a distância) e cursos de graduação e pós-graduação, proporcionando a verticalização do ensino. (BRASIL, 2014d, p.14)

Respeitando as especificidades da região de abrangência, o Câmpus São Vicente do Sul, através dos Eixos Tecnológicos Desenvolvimento Educacional e Social, Informação e Comunicação, Gestão e Negócios, Produção Alimentícia e Recursos Naturais, ofertam cursos que priorizam a verticalização do ensino. No caso da Agropecuária, curso do Eixo Recursos Naturais, há no Câmpus, os cursos subsequentes ao ensino médio de Agricultura e Zootecnia e em 2015 teve início o curso Superior em Agronomia (Bacharelado). Para os egressos do curso de Manutenção e Suporte em Informática, do Eixo Informação e Comunicação, as opções eram o técnico subsequente em Informática, e o Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Além destes, um curso técnico em Alimentos; duas Licenciaturas, em Ciências Biológicas e Química; e os cursos do Eixo de Gestão e Negócios, Técnico em Secretariado, Tecnólogo em Gestão Pública e, a partir de 2015, Bacharelado em Administração.

A verticalização é uma das finalidades da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que institui os Institutos Federais, dispostas no art. 6º sobre as finalidades do Instituto: “Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2014d, p.23). Compreende-se assim, que a verticalização é a continuidade do percurso formativo numa mesma área de conhecimento, perpassando por todos os níveis de ensino.

Porém, poucos estudantes demonstraram, através de suas falas, o desejo de seguirem na mesma área/eixo do ensino médio integrado, apontando os cursos de Administração, Agronomia e Licenciatura em Ciências Biológicas. Outros cursos apontados por eles foram Direito, Comunicação Social, Administração, Veterinária, Engenharia Civil Agronomia; Psicologia Matemática.

Assim sendo, a instituição, por ofertar o ensino médio numa perspectiva de formação humana integral articulada à formação profissional, precisa estar atenta aos anseios dos jovens que foram atraídos pela *qualidade* (grifo da autora) do ensino médio, mas que não pretendem seguir nesta verticalização. A palavra qualidade é trazida em destaque em função da referência dada ao IF Farroupilha-SVS pelos estudantes quando, em suas falas anteriores indicam os motivos pelos quais fizeram a opção por esta escola para cursarem o ensino médio.

É possível observar que, para eles, *qualidade* remete-se a um ensino diferenciado, porém voltado para as suas necessidades de êxito nos processos seletivos posteriores. Tal concepção difere daquilo que está previsto no Plano de Desenvolvimento do Instituto Farroupilha.

[...] o Instituto Federal Farroupilha propõe a construção participativa de um projeto de educação de qualidade social, buscando um ensino de excelência integrado ao contexto regional, preparando indivíduos para atuarem ativa e criticamente na transformação de si mesmos e da comunidade, com atitudes inovadoras, conscientes, empreendedoras e criativas, através do ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2009c, p.66).

O conceito de “qualidade social”, entendido como uma educação capaz de formar indivíduos críticos e atuantes nas suas comunidades visando a transformação social, e a proposta deste Plano, baseiam-se na Lei n. 11.892/2008 que cria os Institutos Federais (BRASIL, 2008b) bem como na orientação dada pelas Concepções e Diretrizes para os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, elaboradas pelo MEC/SETEC.(BRASIL, 2008c p.16).

Sendo assim, o IF Farroupilha, deve organizar seus cursos no sentido de fortalecer o desenvolvimento de acordo com as necessidades regionais, priorizando as áreas técnicas de maior interesse, onde [...] “o ensino tem ênfase na integração de uma formação geral, com princípios humanistas e de base cultural ampla, partindo de contextos regionais, e de uma formação voltada para o trabalho” (BRASIL, 2014d, p.14).

A constatação de tais divergências entre os objetivos apresentados e o entendimento dos mesmos por parte dos estudantes demonstra que a Instituição como um todo precisa organizar ações quanto ao entendimento e a divulgação, entre os interessados, dos objetivos dos cursos de ensino médio integrados à educação profissional bem como os da instituição, a fim de dirimir dúvidas e evitar situações extremas, como por exemplo, o de desistência/evasão, com 69 casos registrados no setor de Registros Acadêmicos do Câmpus no primeiro semestre do ano de 2014.

3.3.3 A avaliação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IF Farroupilha-SVS

As respostas avaliativas dos jovens sobre seus cursos são um reflexo das experiências e dos sentimentos despertados durante os anos em que estiveram no curso. Dessa forma as falas dos estudantes demonstram as suas versões, a sua maneira de ver e avaliar. “Avaliar vem do latim a + *valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado” (KRAEMER, 2006, p.03).

Quando foi perguntado aos estudantes o que achavam do curso, o que consideram bom obteve-se como respostas: [...] *a gente consegue visualizar uma coisa que, por exemplo, se eu tivesse vindo só no ensino médio, seria de outro mundo, a gente consegue relacionar com coisas da realidade, do cotidiano* (Leandro, 16 anos); *Ano passado teve um monte de questão do ENEM que eu consegui responde por causa do curso. Porque a gente até tinha visto no ensino médio, mas não tão aprofundado que nem no curso. Então eu acho que não é só, ah o curso, mas é que nem diz o professor Albano, “é pra vida”, tu vai precisa um dia pro ENEM, pra tudo que tu for fazer. Então eu acho que é bem melhor* (Tiele, 16 anos); e, *O bom é que com 18 anos tu não sai só com o ensino médio, tu sai com uma profissão já, eu acho isso muito, muito legal.* (Bianca, 17 anos).

As respostas giraram em torno das relações estabelecidas entre os conteúdos e a realidade, a formação profissional somada ao ensino médio e a formação pessoal. É possível observar que as considerações dos estudantes acerca daquilo que identificam como “bom” do ensino no IF Farroupilha – SVS, ratificam o que já foi analisado no item anterior sobre as razões para a escolha desta instituição para cursarem o ensino médio, indicando que ela proporciona um diferencial na formação.

Quanto ao que consideram ruim no curso ou em função dele evidenciou-se nas entrevistas, uma queixa generalizada sobre o grande número de disciplinas, fazendo com que a carga horária do curso seja vista como *bastante puxada*

(Catarina, 16 anos), o que torna-se *muito estressante, porque é muito cansativo* (Eduarda, 16 anos).

O elevado número de disciplinas pode ser verificado, principalmente no curso de agropecuária (ver matriz curricular apresentada na figura 3). Conforme Bevilaqua e Carvalho (2009), este curso foi organizado a partir da união das matrizes curriculares dos cursos técnicos subsequentes em agricultura, zootecnia e ensino médio, sem, no entanto, haver um estudo aprofundado sobre o ensino médio integrado, o que ocorreu devido a urgência em implantar tal curso e em meio a reestruturação institucional quando o então CEFET – SVS tornou-se IF Farroupilha – SVS.

A situação é referida pelos entrevistados como algo que dificulta a vivência da juventude. Eles reclamam sobre a falta de tempo para realização de atividades inerentes à vida juvenil, segundo eles, devido ao curso tomar-lhes grande parte do tempo. Um dos jovens acredita que o tempo *poderia ser melhor administrado assim, pra que todos tivessem mais tempo fora*. (Régis, 17 anos, MSI), no sentido de poder realizar outras atividades inerentes à vida juvenil, o que também é observado na fala de Eduarda de 16 anos: *tu pode até saí, mas tu vai fica com a cabeça naquilo, então tu não te diverte nada...e tu vai cansando bastante* (Eduarda, 16 anos, AGRO).

A sociabilidade é uma dimensão da vida juvenil que deve ser observada, também pelas instituições de ensino. Dayrell e Carrano (2014) afirmam a importância da sociabilidade que se desenvolve nos grupos e de preferência nos tempos e espaços de lazer e diversão.

A turma de amigos cumpre um papel fundamental na trajetória da juventude, [...] esse é o momento que os jovens iniciam uma ampliação das experiências de vida, [...]. É quando procuram romper com tudo aquilo que os prendem ao mundo infantil, buscando outros referenciais para a construção da sua identidade fora da família. É o momento privilegiado de se descobrirem como indivíduos e sujeitos, buscando um sentido para a existência individual (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 117).

Dessa forma, a sociabilidade apresenta-se como uma questão a ser observada pelas instituições ao elaborarem as propostas dos cursos que serão oferecidos. Dayrell e Carrano (2014) enfatizam que se a proposta é a formação humana integral, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais o jovem precisa ser visto como sujeito desta formação. Portanto, é imprescindível conhecer e

considerar aquilo que lhes interessa. No caso do ensino médio integrado, do IF Farroupilha - SVS, os conteúdos escolares aparecem tomando um tempo considerável do dia e da semana destes estudantes, dificultando que os jovens realizem outras atividades, estabeleçam outras relações, igualmente importantes na vivência da condição juvenil. Enquanto os jovens precisam dar conta dos conteúdos escolares, parece que os conteúdos escolares estão tomando conta de grande parte tempo da juventude.

Conforme as figuras 3 e 4 que trazem as matrizes curriculares dos cursos contemplados nesta pesquisa, é possível verificar que o curso de agropecuária possui um número de disciplinas bem maior do que o de manutenção e suporte em informática. As falas: *eu acho que vai muito do professor* (Bianca, 17 anos); *alguns usam a matéria do ensino médio pra falar do técnico* (Eduarda, 16 anos); *tem disciplinas com cronograma separado que prepara para o vestibular* (Régis, 17 anos); demonstram que, apesar de serem chamados de integrados os cursos são operacionalizados de forma separada.

Sobre estudar no IF Farroupilha – SVS, a maioria dos jovens afirmou que recomendaria a outros jovens que cursassem o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pelas razões expressas nas falas: *[...] porque aqui, além de ser público, porque nem todos tem a condição de uma...uma...fazer uma faculdade coisa, como eu falei, aí faz duas coisas ao mesmo tempo e já sai daqui técnico em alguma coisa.* (Régis, 16 anos, MSI); *[...] bastante oportunidade de fazer um monte de coisa, [...] querendo aqui tu acha um monte de oportunidade e é só procura ter contato com as pessoas que tu acha um monte de projeto pra entrar. [...] da qualidade de ensino, dos professores que são muito bons [...].* (Catarina, 16 anos, AGRO); e, *Quem gosta do técnico, isso aí eu não tenho o que fala mal, é muito bom, [...] pra quem gosta dessa área, esse colégio é perfeito. É muito bom.* (Eduarda, 16 anos, AGRO).

Nota-se que os estudantes haviam relacionado a opção pelo curso em função da qualidade em termos de preparação para a continuidade dos estudos, mas o que avaliam agora como positivo, é a formação técnica. No entanto, isso remete novamente à questão da justaposição de dois cursos, o de ensino médio e o técnico, reafirmando que a integração de fato, não existe.

No entanto, a integração, não parece ser um fator de importância para os estudantes, talvez por não entenderem o seu significado e fundamento teórico,

acabando por avaliarem a instituição a partir de outros aspectos. Uma avaliação positiva por parte dos jovens está relacionada a atividades que ocorrem fora da sala de aula. Estes revelaram que o IF Farroupilha-SVS oferece oportunidades de atividades, para além do curso, das quais participam, já participaram em outros momentos ou ainda que gostariam de participar.

Nas dependências do câmpus, citaram eles, existem times de vôlei, futebol e basquete organizados por professores de educação física, aula de francês voluntariamente ministrada por uma professora de Filosofia, o grupo de jovens coordenado por uma professora de Geografia, grupos de pesquisa sob orientação de professores, as Rodas Filosóficas com uma professora da área, o Projeto Integrado de Aprendizagem coordenado por uma professora da área de agronomia.

Tais atividades também podem ser entendidas como formativas, tendo em vista que proporcionam momentos de convivência e aprendizado paralelos à convivência de sala de aula, o que é corroborado por Dayrell e Jesus (2013) ao considerarem que os tempos e conteúdos que vão além das disciplinas tradicionais, são elementos importantes na vida do ser humano e fazem parte do processo de aprendizagem.

Parece-nos que os jovens demandam que a escola se readeque aos novos tempos e ao novo público que chega ao ensino médio, repensando tanto os tempos e espaços escolares quanto o próprio currículo escolar. Significa levar em conta a diversidade que compõe o universo do jovem, as relações sociais, as especificidades culturais e ambientais, em outra perspectiva de elaboração curricular (DAYRELL; JESUS, p, 79).

Como as atividades citadas são ofertadas por algum servidor, geralmente um docente, visualiza-se que a instituição tem proporcionado tempos e espaços para a expressão dos jovens, ainda que desvinculadas do currículo tradicional. No entanto, tais atividades permanecem ativas enquanto os servidores se dispuserem a ofertá-las. Tal situação é vivenciada com relação ao grupo de teatro que deixou de existir por falta de alguém que se responsabilizasse. Assim como o teatro, outra atividade ligada a arte e cultura é a internada artística do Núcleo Tradicionalista Gaúcho que igualmente possui o apoio de servidores. Há também um grupo de estudantes que se reúne em finais de semana ou período de férias para a realização de trilhas ou acampamentos, atividades desvinculadas do câmpus, mas que aproxima jovens que

se conhecem a partir da entrada na instituição. Através destas atividades é possível identificar algumas das culturas juvenis presentes no IF Farroupilha – SVS. Para Dayrell e Carrano (2014) as culturas juvenis são as formas pelas quais a juventude se expressa, tais como as linguagens, os gostos, as formas de vestir, as práticas, os rituais, entre outros.

Conforme Dayrell e Carrano (2014) através da cultura os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil e [...] “o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção da autoestima, possibilitando-lhes identidades positivas. Eles querem ser reconhecidos, querem visibilidade, enfim, querem ser *alguém* em contextos que, comumente, os tornam invisíveis, *ninguéns* na multidão” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 116, grifo dos autores).

Diante do exposto, é possível depreender nesta análise, que os estudantes realizaram uma avaliação um tanto superficial sobre o ensino médio integrado, predominando a queixa em relação ao tempo destinado para o cumprimento das aulas. Apesar disso, referem que o ensino nesta instituição é diferenciado, proporcionando melhor preparo para processos seletivos de nível superior, somado a um curso profissionalizante. Ainda, avaliam como positivas as demais atividades realizadas na instituição.

3.3.4 O lugar do trabalho no ensino médio integrado à educação profissional do IF Farroupilha-SVS e o trabalho na vida dos jovens estudantes

A citação trazida no referencial teórico através dos autores Leão e Nonato (2014) aponta dois sentidos importantes sobre o trabalho. Em um primeiro sentido, o trabalho é a atividade humana criativa e transformadora da natureza e por meio dele o homem é capaz de produzir a si mesmo e a sociedade, ou seja, o trabalho é fonte de autorrealização, de reconhecimento, de autonomia, além de proporcionar a sociabilidade e socialização. Em segundo, ao considerar o capitalismo como estrutura social dominante, o trabalho é reduzido a um instrumento utilizado para dar conta das necessidades e oportunidades que surgem aos sujeitos.

Como parte integrante do sistema capitalista, as escolas de Ensino Médio encontram-se com uma missão importante, mas aparentemente contraditória - tendo em vista que a dualidade educação e trabalho é uma questão instituída por este sistema: estreitar os laços entre a educação e o trabalho visando a superação da histórica dualidade vivenciada neste nível de ensino, qual seja, a formação de intelectuais e a formação de operários.

Assim, o ensino médio integrado à educação profissional, ofertado no IF Farroupilha, busca atender as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Técnico que estão baseadas na concepção de formação humana integral. O IF Farroupilha visa ainda atender a demanda por qualificação, atendendo à Lei que o criou (BRASIL, 2008b) voltando sua atenção aos arranjos produtivos sociais e culturais locais, conforme descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (BRASIL, 2014d).

O Parecer CNE/CEB Nº. 5/2011(Brasil, 2012a) que homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio conceitua trabalho:

[...] na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais (BRASIL, 2012, p. 19).

O conceito sobre trabalho que baliza estas diretrizes é a concepção incorporada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na sua constituição. Estas instituições, das quais o IF Farroupilha-SVS é unidade integrante baseiam-se no trabalho como princípio educativo, seguindo as demais orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como pode ser observado no Plano de Desenvolvimento Institucional (BRASIL, 2014d). Tais concepções, bem como os princípios que norteiam suas ações, os Institutos Federais visam a superação do dualismo histórico entre educação geral e educação profissional. Assim, a educação calcada numa base unitária assume [...] “formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira” (BRASIL, 2012d, p. 29).

Quanto à profissionalização nesta etapa de ensino na LDB, modificada pela Lei n. 11.741/2008 (BRASIL, 2008a), estão previstas formas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, seja a articulação entre ambas (integrada

ou concomitante), seja subsequência ao ensino médio, cabendo às instituições ofertantes decidir como será executada. A profissionalização nesta etapa da educação básica é uma das formas de diversificar o ensino médio e atender aos jovens que tem interesse por ela ou necessitem dela como perspectiva de acesso mais imediato ao trabalho.

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida (BRASIL,2008c,p.28).

No entanto, pôde-se observar que os jovens entrevistados, na sua grande maioria não procurou a Instituição por preferência ao ensino profissionalizante. A profissionalização aparece como um fator adicional ao ensino médio, ou seja, contribuir na inserção ao mundo do trabalho no caso de não ingressarem imediatamente no ensino superior, a prioridade. A partir daí uma questão inquietante: qual o diferencial deste ensino médio integrado à educação profissional em relação ao ensino médio como formação geral? O que a Instituição tem feito para que o ensino médio integrado à educação profissional seja diferenciado do ensino médio de formação geral e também do ensino médio técnico?

Em relação ao trabalho, a população de jovens-adolescentes do Brasil que só estuda é calculada em 65% (BRASIL 2013e). Na pesquisa junto ao IF Farroupilha-SVS realizada com os jovens entrevistados e, por conhecimento de que o ensino médio integrado do tem seu funcionamento nos turnos manhã e tarde, evidenciou-se que os estudantes desta instituição são participantes deste percentual de jovens brasileiros.

Segundo Corrochano (2008), o trabalho possui uma função importante na vida pública dos jovens, pois na medida em que se inicia a vida profissional o jovem passa a exercer um novo papel social, mesmo quando perpassa diferentes sentidos. O trabalho, para os jovens entrevistados, conforme explicitado nas falas, foi percebido como necessário, seja para sobrevivência ou para aquisição de bens materiais, mas também como uma questão de dignidade, conforme as falas: *Eu*

penso em me formar e procurar um concurso público. [...] Claro que também eu não ia perder por exemplo alguma oportunidade de emprego garantida na medida que eu fosse ganhar bem, que eu pudesse ter uma boa condição de vida [...] (Leandro, 16 anos); [...] eu quero ter tipo, as minhas coisas, eu não quero tipo, nada ganhado, sabe.[...]assim, eu não quero nada ganhado porque eu acho que a gente dá mais valor pro que a gente conquista (Tiele, 16 anos).

Sentidos dados ao trabalho também foram percebidos quando nos argumentos os jovens referem o desejo de continuarem estudando para terem um bom trabalho e reconhecimento social a partir dele. A primeira situação pode ser observada através da fala de Catarina de 16 anos que, pontuando a sequência dos seus desejos, *“fazer meu estágio, [...] entrar na faculdade, [...] passar em algum concurso público, [...] fazer mestrado [...] e doutorado”* informa que pretende *“ter uma vida estruturada antes dos trinta”*. O reconhecimento social através do trabalho aparece pela fala de Eduarda de 16 anos: *“Tudo que eu quero é minha faculdade, meu sonho, minha vida tá em volta da minha faculdade... Direito... eu queria tanto ter um poder, poder, tipo, algum dia poder criar uma lei, alguma coisa sabe?”*. Estas falas demonstram que o trabalho, apesar de não ser a realidade vivenciada por eles no momento, aparece como um fator estruturante para suas vidas.

3.3.5 Projetos para o futuro

A juventude é uma fase de transição, pois implica em reconhecer que os jovens “estão aptos para assumir novos papéis característicos da vida como adultos” (WELLER, 2014, p. 136). Para esta autora, o Ensino Médio é uma etapa escolar de formação intelectual e humana que coincide com a etapa da juventude e é neste contexto que os projetos de vida, ou projetos de futuro se tornam mais evidentes visto que os jovens passam a se questionarem mais e a serem questionados sobre o que esperam e o que projetam para o futuro. O que se espera do jovem nesta etapa de vida, a partir do ponto de vista da psicologia social e do desenvolvimento humano, é a aquisição de autonomia nas esferas financeira, afetiva, cultural, social e política.

Projetar é pensar, organizar, planejar ações, uma condição que difere os seres humanos dos animais, corroborando o que foi apresentado no Caderno II do Curso de Formação de Professores do Ensino Médio – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013f, p. 30):

Os desejos e as fantasias que lhe dão substância são transformados em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Isso significa que o projeto é inerente à condição humana. Assim sendo, todos temos projetos e é isso que diferencia as condutas humana dos comportamentos de outros animais, de natureza instintiva e repetitiva, porque a capacidade de projetar a existência do amanhã é própria do humano.

Neste sentido as perguntas quem eu sou? Que rumo devo tomar? São questões que precisam ser respondidas pelos jovens quando estão a projetar seu futuro. Não são perguntas simples de se responder, mas são elas que impulsionam o jovem a sonhar e buscar subsídios para viabilizar seus projetos. Tais respostas trazem elementos de identidade e de conhecimento da realidade, duas variáveis que precisam ser observadas para que o projeto se viabilize. Conhecer-se e saber das condições para a realização, faz com que os projetos sejam planejados de forma mais concreta, deixando de ser apenas sonho.

Qual o seu projeto de vida? Foi a pergunta direcionada para os jovens entrevistados, com o objetivo de conhecer seus projetos, mas também para saber se o curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional que realizam e o IF Farroupilha como um todo, tem contribuído para a elaboração de tais projetos.

Percebeu-se pelas respostas que “projetos de vida” foram entendidos como atividades profissionais ou estudos preparatórios para tal, pois os jovens limitaram suas respostas a esta dimensão, afirmando *eu vou fazer uma faculdade, isso é certo, não vou ficar só com o técnico* (Leandro, 16 anos); *passar numa federal em Direito...essa é uma conquista para minha vida* (Eduarda, 16 anos); *o meu projeto de vida é passar no vestibular e depois eu não planejo nada* (Lino, 17 anos). Quanto aos cursos desejados por eles, aparecem Direito, Psicologia, Agronomia, Medicina Veterinária, Engenharia Civil, Matemática, Biologia e Fisioterapia.

Entre as profissões idealizadas, aparecem o Direito e a Agronomia. Percebe-se que existe uma ligação entre a escolha e as vivências destes jovens. Familiares e professores são apontados por eles como exemplos a serem seguidos.

Para o período após a conclusão das faculdades, os estudantes retornam a projetar ações profissionais. Alguns projetos apresentam um componente social coletivo, apontado por Weller (2014, p. 140), como o [...] “desejo de fazer a diferença no mundo”. Isso pode ser constatado na fala de Eduarda que se vê futuramente *numa delegacia ou num tribunal [...] uma profissão que eu possa fazer diferença* e de Lino que disse ter percebido que *as pessoas sempre me procuram pra mim dizer alguma palavra de apoio, algum consolo pra elas e geralmente isso faz efeito sobre. [...] não teve uma pessoa que não tenha me procurado, que o que eu tenha dito não tenha ajudado essa pessoa [...]*.

Segundo Weller (2014), os projetos de vida englobam metas de maior alcance com perspectiva de planejamento para um período mais longo, mas não deveriam limitar-se a apenas uma dimensão da vida mas buscando atribuir sentido à biografia como um todo. Os dois exemplos citados acima, apontam nesta direção, no momento em que os jovens conseguem visualizar que as profissões escolhidas poderão afetar positivamente um coletivo.

Alguns jovens ampliaram as possibilidades após a faculdade, porém nota-se que os projetos de vida continuam tendo uma base forte na dimensão profissional e os planos após a conclusão da faculdade são mais individuais e orientados para a mudança de destinos pessoais, determinados pelo meio social de origem. Sendo a filha mais nova de um casal de agricultores, Mônica, 17 anos não quer ficar trabalhando na roça, ela pensa [...] *em continuar estudando. [...] gostaria de fazer a graduação e depois estuda fora, fazer um intercâmbio*.

As falas de Catarina e Leandro, igualmente trazem questões de ordem profissional, com anseio explícito de estabilidade financeira, subentendida através de seus relatos: *Eu penso em formar e procura um concurso público, talvez até nem na área, porque eu acho que hoje em dia o serviço público, ele é um bom mercado, porque ele é um serviço mais garantido. (Leandro, 16 anos); [...] eu quero fazer meu estágio, aí se der, entrar no mesmo ano pra faculdade, terminar a faculdade, tentar passar em algum concurso, aí sê efetiva em algum concurso público, não sei do que ainda, enquanto isso fazer um mestrado, depois tentar o doutorado e já ter minha vida estruturada antes dos trinta (Catarina, 16 anos)*.

A preocupação com uma garantia de sustento pode ser analisada através das contribuições de Melucci (1997) que considera que as contínuas mudanças e a

abundância de possibilidades provocam incertezas podendo deixar os jovens inseguros quanto ao futuro, mas, ao mesmo tempo tais mudanças podem estar contribuindo para a construção de novas possibilidades. Neste sentido, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, contribui, sendo uma possibilidade de atividade profissional. Apesar de a realização de um curso de nível superior ser o principal projeto citado pelos estudantes, foi possível observar em algumas falas a importância dos cursos técnicos que estão sendo realizados: *a agropecuária é, tipo se eu não conseguir entrar pra faculdade, vai me abri mais caminhos que a informática, e até porque eu moro pra fora, né* (Bianca, 17 anos) e *pro meu futuro depois quando eu for estudar, eu posso trabalhar já em alguma coisa, ganhando mais e podendo fazer uma faculdade* (Tiele, 16 anos), o que faz pensar que estas jovens organizam de forma flexível o seus projetos, num entendimento de que os percursos possam não ser tão lineares e que, havendo interrupções ou adiamentos na execução de um curso superior, os cursos técnicos de nível médio poderão servir como aliados para a realização do curso superior desejado.

Diante da explicitação e análise dos relatos destes estudantes, questionou-se como o IF Farroupilha-SVS tem colaborado enquanto corresponsável na elaboração dos projetos de vida dos jovens inseridos em seu contexto. A escola, tal com vista no referencial teórico, possui um papel importante na vida dos jovens por ser o ambiente onde eles passam grande parte do tempo da juventude e estabelecendo relações que, se auxiliam na formação de sua identidade, também podem vir a colaborar de alguma forma para na elaboração dos projetos de vida dos seus alunos.

Então, o IF Farroupilha, tem auxiliado os jovens a pensarem e elaborarem projetos de vida? Constatou-se que os jovens estudantes trazem experiências diferentes quanto a esta questão, variando entre positivas: *Todo mundo aqui vê na gente um profissional de bastante sucesso e todo mundo tenta incentivar a gente a cresce e a buscar sempre mais* (Catarina, 16 anos); negativas: *Não. Não. [...] eu acho que eu sinto até falta disso. Uma vez eu fui pergunta pras gurias do pedagógico se não faziam testes vocacionais aqui na escola né? Elas disseram que não. Daí, tipo, é uma coisa que eu acho que né, faz falta. Porque não é todo mundo do curso da agropecuária que vai seguir nessa parte de, ãh, que já é bem resolvido.* (Alice, 16 anos); e relativas: *ah, tem alguns professores que a gente conversa sobre*

o que que gostaria de fazê, ãh, e alguns relacionam áreas próximas ao nosso curso (Régis, 16 anos).

Os estudantes revelaram haver momentos esporádicos e de informalidade nos quais o assunto “futuro” aparece, seja em conversas de corredor, num “xingão” dado em sala de aula, ou pelo incentivo de algum professor a alunos que se destacam em suas disciplinas. Quanto ao incentivo dos professores para que sigam na mesma área do ensino médio ou que “puxam pro seu assado”, é importante ressaltar que os projetos são pessoais e que ninguém pode projetar um futuro para outras pessoas. Há que se ter maior cuidado para não direcionar os projetos dos estudantes de acordo com as expectativas da instituição. Para Weller (2014) é preciso desenvolver um olhar atento sobre a realidade dos jovens pois certamente há situações que terão impacto sobre os projetos de vida e os profissionais.

A partir de Gonzaga (2014), a formação humana integral, fundamentada pela politecnia, deverá possibilitar a autonomia, a capacidade de compreensão contextualizada das relações humanas tanto em sua dimensão individual como na coletiva. Dessa forma o ensino torna-se um processo educativo unitário, onde os conhecimentos são elaborados a partir do diálogo estabelecido entre os sujeitos e o contexto social, o que contribui para que os estudantes [...] “elaborem seu projeto de vida, que além de outras questões, compreende sua inserção no mundo do trabalho” (GONZAGA et al., 2014, p.102).

Diante do exposto, reparou-se que o IF Farroupilha-SVS não possui formalmente uma rotina curricular que proporcione momentos de reflexão sobre os projetos de futuro de seus estudantes. Mas no seu cotidiano é possível visualizar algumas ações em prol de uma abertura ao diálogo sobre esta questão.

Através das entrevistas foi possível perceber que, na instituição, existem projetos interessantes, ofertados por professores que se mostram atentos aos anseios e dúvidas dos seus estudantes. São as “Rodas Filosóficas” o Projeto Integrado de Aprendizagem (PIA), coordenados respectivamente por uma professora de Filosofia e por uma professora da área de Agronomia. Estes projetos, segundo contaram os estudantes que participam, são abertos a toda a comunidade escolar e neles são debatidos assuntos diversos, escolhidos no encontro anterior e

respaldados por uma breve pesquisa ou um texto a respeito. Funcionam quinzenalmente, geralmente ao ar livre.

Pode-se perceber que há um interesse muito grande, por parte dos estudantes entrevistados, por estes momentos com estas professoras que demonstram estarem solícitas a conversarem sobre assuntos de interesse dos jovens, mesmo que estes assuntos não estejam diretamente relacionados às suas disciplinas. Segundo Weller (2014), apesar de haver certo comodismo por parte de alguns professores preocupados em reproduzir conteúdos, existem aqueles que se mostram preocupados com o destino de seus alunos e engajam-se em ações “que buscam ampliar o horizonte de possibilidade de seus estudantes, encorajando-os e estimulando-os na busca de oportunidades melhores [...]” (WELLER, 2014, p. 147-148).

3.3.6 Diversidade e discriminação: evidências na relação que os jovens estabelecem com o e no IF Farroupilha-SVS

A diversidade étnico-racial ficou representada nesta pesquisa por jovens que se declararam brancos, pardo e negro. De acordo com Jesus e Reis (2013), a diversidade étnico-racial é uma marca do povo brasileiro, que se constituiu a partir das etnias nativas (indígenas), dos imigrantes europeus, africanos, orientais e asiáticos e da miscigenação. Entretanto, “nem sempre essa diversidade é reconhecida e tomada como uma característica positiva na sociedade brasileira” (JESUS; REIS, 2013, p. 13), transformando-se, em discriminação, segregação ou, hierarquização entre os sujeitos.

Para Jesus e Reis (2013) as relações étnico-raciais podem interferir na socialização, na sociabilidade e na identidade dos jovens estudantes, o que pode ser observado quando os meninos e meninas ficam constrangidos a se autoidentificarem ou serem identificados por outros, por meio das questões étnico-raciais.

No entanto, a situação de discriminação étnico-racial não foi uma situação identificada nos conteúdos das entrevistas. Os jovens que se autodeclararam pardo

e negro em momento algum fizeram menção qualquer tipo de discriminação racial que por ventura pudessem ter sofrido na escola ou em outro ambiente.

Contudo, outros tipos de atitudes discriminatórias foram identificados pelos entrevistados. A discriminação por pensamentos e comportamentos divergentes do consenso bem como em função da orientação sexual, foram lembrados pelos jovens.

Em relação a pensamentos e comportamentos que se diferenciam daquilo que é entendido como norma, a atitude discriminatória pôde ser observada pelo dizer de uma estudante sobre estudar no IF Farroupilha-SVS: *“É um pouco sofrido [...] É de opiniões, porque aqui é bastante gaúcho, entendeu? Já com aquela opinião formada”. [...] então se tu não é muito dessa área, se tu gosta de outra coisa, ou tem alguma coisa dessa área que tu é contra, não é muito legal, porque daí tu não é muito bem visto. [...] É, é, aqui é padronizado, do tipo, uma vez numa aula eu estava e aí me perguntaram o que o meu pai plantava e o que ele estava plantando esse ano...eu sei que é arroz ou soja, um dos 2, mas eu não sabia qual que era esse ano...e aí me olharam....mas que curso tu tá fazendo? É o mínimo que tu tem que saber! Tipo isso entendeu? Tu tá ali e tu tem que sabe e teu olhar, a tua vida tem que tá em volta disso, tu não pode ter uma opinião meio fora (Eduarda, 16 anos).*

Neste trecho é possível compreender que a norma seria a estudante estar “afinada” com as questões da agropecuária por dois motivos: um deles é o fato da realização deste curso e o outro o vínculo de seu pai com a atividade agropecuária. Como não foi isso o que ocorreu, sentiu-se discriminada, pois não atendeu as expectativas do professor e da turma.

Esta questão pode ser pensada a partir do que Nogueira e D’Andrea (2014) formulam sobre o desejo dos professores:

Como professores, desejamos um padrão de estudante. Queremos que todos aprendam do mesmo jeito e ao mesmo tempo, queremos que todos se comportem de uma mesma maneira, queremos um formato único de aluno. Porém, essa nossa expectativa nega algo que é inerente à condição humana: a diferença (NOGUEIRA; D’ANDREA, 2014, p. 27).

A partir do que afirmam os autores, não há como ignorar que a diferença faz parte do cotidiano. Conforme Nogueira e D’Andrea (2014), ela precisa ser entendida como algo do humano e que constitui a realidade e, neste contexto, cabe a escola

promovê-la como um direito. Se a sociedade entendesse a diferença como um direito “não seria preciso criar estratégias de proteção ou campanhas educativas” (NOGUEIRA; D’ANDREA, 2014, p. 28) para que houvesse o respeito às diferenças.

Com relação ao fato da ênfase dada por Eduarda à presença da cultura no ambiente da Instituição onde se deu a pesquisa, alguns questionamentos são possíveis: de que forma se expressa a cultura gaúcha no IF Farroupilha – SVS? A cultura gaúcha, da forma como é vivenciada, está servindo para agregar conhecimentos culturais sobre os gaúchos? Que valores estão sendo representados e transmitidos através das práticas, ditas de cunho gauchesco, existentes no câmpus? Conforme Brum (2009), o tradicionalismo pode ser confundido com o regionalismo, ou seja, através da transmissão de valores do passado, de honra, família, honestidade - elementos cotidianos de um determinado grupo regional – busca-se a afirmação da identidade tradicionalista. Diante disso, será que há na escola uma preocupação com o desenvolvimento do tradicionalismo gaúcho? Quais são os reais valores gauchescos? A honestidade e o respeito, valores prezados pelos gaúchos, são coerentes com atitudes discriminatórias?

A orientação sexual também é motivo de discriminação, sendo percebida através de comportamentos exaltados frente à presença de estudantes que fogem à heteronormatividade, demonstrando a sua orientação homossexual. Orientação sexual é definida pelo Ministério da Saúde (2004b) como sendo a:

[...] a atração afetiva e/ou sexual que uma pessoa sente pela outra. A orientação sexual existe num *continuum* que varia desde a homossexualidade exclusiva até a heterossexualidade exclusiva, passando pelas diversas formas de bissexualidade. Embora tenhamos a possibilidade de escolher se vamos demonstrar, ou não, os nossos sentimentos, os psicólogos não consideram que a orientação sexual seja uma opção consciente que possa ser modificada por um ato da vontade outra (BRASIL, 2004b, p. 29).

Por essa definição, compreende-se que a orientação sexual está ligada ao afeto e ao desejo entre as pessoas, o que pode ocorrer independentemente do sexo biológico. Contudo, segundo Nogueira e D’Andrea (2014) existe em nossa cultura, uma expectativa de que o biológico corresponda ao afetivo, legitimando apenas as relações heterossexuais como norma. A esta expectativa cultural dá-se o nome de heteronormatividade, definida como “um sistema de vigilância social em que homens

e mulheres são interpelados a demonstrar apenas comportamentos coerentes com seu sexo biológico e com o desejo heterossexual” (NOGUEIRA; D’ANDREA, 2014, p.25).

Na pesquisa realizada, a discriminação em relação à orientação sexual dos estudantes é ilustrada pelas falas de duas estudantes: *Aqui no colégio mesmo, que tem casais, gays e lésbicas, aí eu vejo quanto eles são injustiçados; Palavras,... eles não podem andar de mão dada, que eles gritam, gritam nomes muito feios, pessoas que eu conheço, muitas vezes tão andando comigo, sabe...* (Eduarda, 16 anos); *Ah, por exemplo, os professores normalmente eles não se importam que o aluno aprende e tal, eles ficam cuidando muito da vida íntima dos alunos, acho que falta um pouco de profissionalismo de alguns* (Mônica, 17 anos).

Percebeu-se através destes relatos que na instituição escolar em questão ainda há falhas, especificamente naquilo que, enquanto escola pública, laica e gratuita, se espera, ou seja, que [...] “as interações entre os indivíduos baseiem-se na percepção do direito à diferença e da possibilidade de igualdade de tratamento e acolhimento a todos os estudantes” (NOGUEIRA, D’ANDREA, 2014, p. 31). Tais falhas são reafirmadas pelo sentimento de impotência da jovem Eduarda, quando tenta impedir os xingamentos aos colegas: *já tentei, não adianta...porque eles foram criados naquele meio, dizendo que aquilo é errado, sabe. Aí não tem, já desisti de falar*. Esta fala denota a existência da naturalização em relação às desigualdades. Para Nogueira e D’Andrea (2014), os olhares discriminatórios excludentes e injustos devem ser combatidos na escola, pois eles limitam e excluem a participação daqueles que se diferenciam de uma ótica pré-determinada.

O culto às tradições gaúchas no Estado do Rio Grande do Sul deve ser analisado com cautela, pois segundo Brum (2009) as manifestações culturais remetem a uma interpretação da figura histórica do gaúcho. Segundo a autora, esta figura foi produzida e lapidada para a sua exaltação, tendo por inspiração a literatura uruguaia e argentina e, vem sendo veiculada como símbolo regional desde o final do século XIX através de “expressões que objetivam reproduzir no presente o modo de vida do gaúcho do passado, para ser cultuado.” (BRUM, 2009, p. 776). Para Brum, o objetivo destas recriações é a afirmação de uma identidade regional, onde múltiplos atores tais como as entidades tradicionalistas, os Centros de Tradições Gaúchas (CTG’s), danças, músicas, poesias, culinária, linguagem indumentária, entre outros,

travam uma luta simbólica pelo monopólio de interpretação sobre o gaúcho. O Movimento Tradicionalista Gaúcho – MTG é um dos atores de destaque, possuindo um papel importante neste contexto.

No entanto há uma outra forma de expressão e transmissão do que vem a ser o gaúcho e que não se preocupa em estudar ou escrever sobre o mesmo, mas cultua às tradições por uma personificação do gaúcho pelos tradicionalistas com a pretensão de representar o “verdadeiro” gaúcho. Eles se dão o título de guardiões de uma pureza em nome de uma “autenticidade” (BRUM, 2009, p. 777). Maciel (1994) dá o nome de gauchismo a esta forma de expressão, definindo-a como sendo o conjunto de manifestações culturais que têm como referência o gaúcho, investindo nesta representação e assim alimentando um sentimento de pertencimento.

Assim, para os gaúchos, “ser macho” é questão de honra. Conforme afirma Passamani (2006) o “macho gaúcho” - fiel representante do povo do Rio Grande do Sul – “é um homem autônomo, viril, que domina e controla a natureza e não se submete a nada, nem mesmo a própria morte [...] procurada e enfrentada com dignidade e altivez” (PASSAMANI, 2006, p. 02). Segundo o autor, no interior do Rio Grande do Sul, “prevalece a diferenciação bastante nítida das funções de homem e de mulher, baseados na virilidade do primeiro e na candura e meiguice da segunda, onde o primeiro é o dominante e a segunda é a dominada” (PASSAMANI, 2006, p. 03). Dessa forma a homossexualidade torna-se motivo de vergonha para a sociedade pois “os gays borrariam as demarcações tão claras dos papéis de homem e de mulher, ao inclinar-se afetiva e sexualmente para um parceiro de seu mesmo sexo” (PASSAMANI, 2006, p. 03). Tais questões foram corroboradas pela mídia no ano passado, quando em uma cidade da Região Fronteira - Oeste do Rio Grande do Sul, região vizinha desta que estamos estudando, uma Juíza tentou realizar um casamento civil coletivo em um Centro de Tradições Gaúchas (CTG). No entanto, a notícia de que um casal gay havia feito inscrição para o casamento causou polêmica na cidade, causando a destruição do CTG, porém não a decisão da juíza que realizou o casamento em outro local.

Nogueira e D’Andrea, comentam uma pesquisa realizada pela UNESCO em 2004, que apontou que a violência contra homossexuais, além de aceita entre os alunos de quinze capitais brasileiras pesquisadas, é também considerada a menos violenta.

Esse dado nos mostra como as várias cenas cotidianas de preconceito e discriminação que acontecem em relação à orientação do desejo sexual, que não são problematizadas ou discutidas no contexto escolar, perpetuam uma naturalização de piadas, brincadeiras e humilhações que podem resultar em atos desesperados. (NOGUEIRA; D'ANDREA, 2014, p. 30).

A escola, por ser o espaço onde os jovens passam a maior parte do seu tempo, torna-se uma referência para estes jovens. Que referência será que o Câmpus São Vicente do Sul é para estes jovens? A qualidade divulgada no intuito de atrair os jovens para estudarem no Câmpus está baseada em quais elementos? E a formação humana integral, conforme os projetos de curso, como se realiza se não por abarcar a realidade dos indivíduos? Que lugar existe para diversidade de gostos, saberes e desejos expressos pela juventude que nela transita, convive e vivencia experiências? De que forma a cultura do Estado do Rio Grande do Sul está sendo transmitida/preservada pela e nesta instituição escolar? Ficam estas questões para impulsionar reflexões a cerca de qual é o papel da escola na formação dos indivíduos em meio a uma sociedade diversa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados mediante as entrevistas realizadas com os jovens estudantes do ensino médio integrado à educação profissional do IF Farroupilha – SVS após analisados à luz do referencial teórico permitem fazer algumas considerações.

O problema desta pesquisa “*Quais os significados que os jovens estudantes do Instituto Federal Farroupilha Câmpus São Vicente do Sul atribuem ao ensino médio integrado à educação profissional?*”, teve como objetivo geral analisar os significados que os jovens do Instituto Federal Farroupilha câmpus São Vicente do Sul atribuem ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Como objetivos específicos: contextualizar Juventudes, Educação Profissional no Brasil e a modalidade Integrada desta ao Ensino Médio; traçar um perfil dos estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal Farroupilha Câmpus São Vicente do Sul; identificar a concepção e as expectativas dos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em relação ao futuro; identificar o significado do curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional para os jovens estudantes.

Nesta pesquisa, significado assume a ideia de dar sentido, de mostrar com sinais, de declarar, de anunciar a visão dos jovens estudantes sobre o Ensino Médio Integrado. Assim, este estudo de caso, efetivou-se através de uma abordagem qualitativa, sendo a entrevista e o levantamento de dados em documentos relativos à instituição e os cursos os principais instrumentos para a coleta de dados.

Para a escolha dos sujeitos, os critérios foram: estudantes que vivenciam por mais tempo o ensino integrado, bem como o tempo de existência destes cursos integrados na Instituição. O perfil dos estudantes que se dispuseram a participar desta pesquisa, demonstrou a diversidade da vida juvenil no tocante às questões de raça, de sexo, de situação domiciliar (território) e de renda familiar, não destoando do perfil dos jovens brasileiros apontados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2012 (BRASIL, 2013g) e na Agenda Juventude Brasil (BRASIL, 2013e).

As falas dos entrevistados em relação ao significado do curso integrado demonstraram que o objetivo deste ensino médio integrado como formação geral

inseparável da educação profissional, é compreendido parcialmente pelos estudantes, que revelam a existência de tentativas de juntar disciplinas básicas e técnicas, que ambas se complementam ou simplesmente fazer dois cursos ao mesmo tempo. Diante desta constatação ficam as perguntas: porque será que os estudantes não sabem? Será que os docentes assimilaram a ideia do ensino médio integrado à educação profissional para então realizarem a sua prática? Ou cada um está fazendo do jeito que entende? Para pensar sobre estas questões, sem, no entanto, apontar respostas fechadas, há que se considerar que esta instituição possui uma história de 60 anos que traz consigo heranças significativas, tais como os prédios, as pessoas, as memórias. Contudo, é imprescindível que para que o ensino médio integrado de fato aconteça sejam oportunizados espaços para estudos coletivos e reflexões a cerca das concepções e diretrizes bem como das práticas que já ocorrem.

O objetivo principal dos estudantes, cursar uma faculdade, revela que a busca pelo ensino médio integrado à educação profissional nesta instituição se deve principalmente em função da ideia de ela ofertar um ensino médio de qualidade. A profissionalização aparece como algo a mais que poderá ser útil em caso da não aprovação imediata em um curso de nível superior. Dessa forma, fica claro, mais uma vez, que a dualidade do ensino médio ainda não foi superada no IF Farroupilha – SVS. Existem sim, ações isoladas que permitem acreditar na possibilidade da sua efetivação, no entanto, as questões apontadas anteriormente necessitam de respostas.

As questões que se relacionam a infraestrutura do IF Farroupilha – SVS, a qualificação dos docentes, as condições favoráveis para o desenvolvimento de atividades curriculares e extracurriculares, a sociabilidade entre outros são elementos positivos apontados pelos entrevistados. Mas não é possível esquecer os relatos de cansaço e estresse relativos ao grande número de disciplinas nos cursos, situações constrangedoras em relação à discriminação e a tensão vivida na moradia estudantil.

Percebeu-se que na instituição há poucos espaços para que os jovens possam discutir e elaborar seus projetos de vida, talvez por isso eles se limitaram a pensar nesta questão a partir da dimensão profissional. Evidenciou-se que os planos

após a conclusão da faculdade são mais individuais e orientados para a mudança de destinos pessoais, determinados pelo meio social de origem.

Diante do que se lê na legislação sobre o ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, percebemos que existe um ideal a ser atingido quando se fala em ensino profissionalizante articulado de forma integrada ao ensino médio. Na prática, o que se vê através da pesquisa realizada, é que este ainda não se concretizou. O ensino médio integrado à educação profissional ainda não está claro para os estudantes, acostumados a conviverem com o ensino dividido por disciplinas fechadas. No entanto, a integração, não parece ser um fator de importância para os estudantes, talvez por não entenderem o seu significado e fundamento teórico, acabando por avaliarem a instituição a partir de outros aspectos.

Conforme os autores referenciados é preciso perceber os jovens como sujeitos que se identificam e se diferenciam entre si e que a Instituição tem um importante papel na promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais para a vida adulta. Nesta perspectiva é preciso auxiliar o jovem a dar sentido ao seu aprendizado. Analisando estes fatores há que se pensar em proporcionar uma educação que os atinja de forma positiva e efetiva.

Seria interessante que ao ingressarem no curso, os estudantes pudessem participar de momentos de discussão com a coordenação e os docentes, sobre os objetivos do mesmo, para dirimirem suas dúvidas e, quiçá, auxiliarem no processo de efetivação das práticas integradas, trazendo para o contexto escolar os seus interesses e anseios frente ao curso.

A pesquisa realizada durante o mestrado permitiu visualizar um vasto campo de possibilidades de ação dentro do contexto analisado. Como servidora nesta instituição também cabe a mim reflexões sobre a prática profissional enquanto psicóloga buscando alternativas para auxiliar na construção deste ensino integrado, bem como a realização de ações que busquem contribuir para atender a qualidade social a qual a Instituição se propõe e que está descrita no PDI (BRASIL, 2014d).

Segundo orientações do Conselho Federal de Psicologia (2013), as possibilidades de atuação do psicólogo escolar, versam sobre a contribuição dos conhecimentos da Psicologia para a melhoria da qualidade da educação. Segundo o documento *Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (as) na Educação Básica*, o trabalho deste profissional deve ser pautado em ações que envolvam a

toda a comunidade escolar, que fortaleçam a gestão educacional democrática e no acompanhamento, de forma efetiva, aos processos de escolarização. Portanto, deve realizar ações em prol do coletivo da escola, observando e considerando que esta instituição faz parte de um contexto maior, a sociedade. O papel do Psicólogo (a) volta-se para a problematização das questões que lhe são apresentadas como demandas no intuito de criar possibilidades de participação dos diversos atores envolvidos na questão escolar, ampliando o foco das ações e criando estratégias para a “resolução” das situações que se apresentam no cotidiano.

A constatação de demandas explícitas ou implícitas provocaram pensar em estratégias e/ou possibilidades de acolhimento e/ou práticas voltadas à superação das dificuldades apontadas. Assim surgiram algumas ideias para futuras ações:

1 - Em relação à moradia estudantil: consideradas as contradições reveladas pelos problemas relatados - de falta de privacidade, de falta de respeito e das dificuldades encontradas na divisão de um mesmo espaço de dormitórios com um grupo de doze pessoas –, e pelo relato de boa convivência, de experiências agregadoras para a formação dos indivíduos, bem como a falta de documentação sobre a história da moradia, despertaram o interesse pela realização de uma pesquisa sobre o que pensam e sentem os usuários da moradia estudantil em relação ao serviço que é prestado pela instituição, as instalações e a forma de funcionamento, com o objetivo de subsidiar ações em prol desta política de apoio à permanência. Outra ação idealizada é a realização de um resgate da história da moradia através das memórias dos colegas mais antigos e daqueles que estiveram presentes no período em que o internato foi concebido, com o intuito de produzir registros que são importantes instrumentos de pesquisa.

2 - Discriminação em suas diversas formas de expressão, racial, sexual, social: incentivo à criação de grupos de discussão sobre as temáticas, envolvendo a comunidade escolar e que promovam ações conjuntas de enfrentamento de tais situações;

3 - A solicitação de orientação profissional é uma demanda recorrente em instituições escolares que ofertam o ensino médio, pois os jovens demonstram precisar de suporte para suas escolhas. Aqui a proposta é a continuidade das ações desenvolvidas em grupos que promovam o desenvolvimento de uma visão crítica frente às profissões desejadas, fomentando escolhas conscientes e a ampliação do

foco, abrindo-se a possibilidade aos jovens de pensar em seus projetos de vida. Ressalta-se que as atividades do grupo de orientação profissional envolvem profissionais das áreas que os jovens estudantes demonstram interesse em conhecer, através de palestras sobre as profissões e de entrevistas que os estudantes realizam com eles.

4 - Apresentação dos objetivos institucionais e dos cursos aparece de forma explícita nas entrevistas e é uma demanda que precisa ser atendida. Os estudantes não sabem ou não conseguem reconhecer os objetivos de seus cursos. A problematização destas questões junto à direção de ensino e aos docentes poderá fazer com que esta seja uma ação planejada a ser implantada na rotina escolar, criando-se espaços para a sua discussão e o esclarecimento das dúvidas que surgirem, contribuindo para que o estudante tenha uma visão ampliada sobre a instituição e os objetivos do curso. Espaços para a reflexão sobre o conceito de qualidade, por exemplo.

São propósitos iniciais. Tais achados representam a opinião de uma parcela dos jovens estudantes deste câmpus, sendo assim, não contemplam todas as demandas desta instituição. Porém acredita-se que a importância não está na mensuração da quantidade de demandas apresentadas, mas sim naquilo que elas representam.

Por fim, acredita-se que esta dissertação possa contribuir para que sejam realizadas reflexões a cerca do ensino médio integrado que é ofertado nesta Instituição a partir daquilo que os jovens trazem sobre o ensino proposto no sentido de que se avaliem as práticas realizadas. Que a partir destas reflexões se construa coletivamente um verdadeiro ensino médio integrado à educação profissional que leve em conta o que entendem os autores Saviani (1989); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012): o ensino integrado estaria “consolidando uma formação básica unitária e politécnica, centrado no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica [...]” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p.44), contribuindo assim para que se rompesse com a dualidade histórica entre formação geral e formação profissional.

A relevância deste estudo consistiu no fato de que esta pesquisa sobre os significados que os jovens atribuem ao ensino médio integrado à educação profissional possa conduzir para processos de reflexão sobre como este vem sendo

desenvolvido. Esta pesquisa baseou-se nos sujeitos, os jovens estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, a luz dos autores. Seria interessante que outros estudos pudessem fazer o contraponto, trazendo a visão dos demais integrantes da comunidade escolar, ou seja, dos docentes, da equipe pedagógica e da gestão. Portanto, esta pesquisa abre um leque de possibilidades para estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. P.37-72.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. **Ensino médio**: múltiplas vozes, Brasília: UNESCO/MEC, 2003.

AGÊNCIA BRASIL – EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÕES. **Jovens estão entre as menores taxas de ocupação no país, mostra Pnad Contínua**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2014-01-17/jovens-estao-entre-menores-taxas-de-ocupacao-no-pais-mostra-pnad-continua>>. Acesso em 22 mai 2015.

ARAÚJO, Waldirene Pereira. MELO, Patrícia Sara Lopes. **Grupo Focal na Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_10_2010.pdf>. Acesso em 09 out. 2013.

AZEVEDO, J. C.; REIS, J.T. (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio**: Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática. São Paulo: Fundação Santilanna, 2013.

BELONI, B. M; WOSNIK, E. C.; PEREIRA, A. L. **Contexto Histórico e Políticas Públicas da Educação Profissional no Século XXI**: Apontamentos Introdutórios. NUPEN, IV Encontro de Produção Científica e Tecnológica, 2009.

BERLATTO, F. SALLAS, A. L. F. Um lar em terra estranha: espaço e sociabilidade em uma casa de estudantes feminina. In: **Revista Chilena de Antropologia Visual**, Santiago, n.12, 2008.
Disponível em: <<http://www.antropologiavisual.cl/#>>. Acesso em: 02 jun.2015

BEVILAQUA, R. CARVALHO, E. P. Ensino Médio Integrado à Educação profissional: concepções e desafios no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul. In: **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**, vol 1, 2009. Disponível em: <www.faccrei.edu.br/dialogoeinteracao>. Acesso em: 15 abr 2015.

BRASIL. Decreto-Lei n. 5.452 de 1º de maio de 1943. **Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 1943. Disponível em:

<<http://www.empregasaopaulo.sp.gov.br/IMO/aprendiz/pdf/CLT%20-%20Consolidacao%20das%20Leis%20Trabalhistas.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

_____. Lei n. 8.112 de 11 de dezembro de 1990. **Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 04 de ago 2015.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **O internato nas Escolas Agrotécnicas Federais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1994. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002070.pdf>>. Acesso em: 07 jul.2015.

_____. BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Câmara dos Deputados, 1.ed. Brasília, 1996. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

_____. Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Políticas e Resultados 1995-2002**. No caminho da qualidade na educação. Brasília: MEC, 2002. Disponível em:

<http://mecsrv137.mec.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=18134>. Acesso em: 04 ago. 2015.

_____. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 21 mai. 2014

_____. **Brasil Sem Homofobia:** Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasília: Ministério da Saúde, 2004b.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio:** Documento Base, Brasília, DF, 2007a.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas.** Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>> Acesso em 15 de outubro de 2014.

_____. Decreto N. 6.095 de 24 de abril de 2007. **Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.** Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. Lei Nº 11.741 de 16 de Julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF 17 jul. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em 05 out. 2013.

_____. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 09 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Concepções e Diretrizes:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Brasília: Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica, 2008c.

_____. Ministério da Educação. **(Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:** Documento Final, Brasília, DF, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em: 02 jun.2014.

_____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento Institucional: Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa Maria, RS, 2009c. In: **COLETÂNEA DE DOCUMENTOS**: Instituto Federal Farroupilha Câmpus São Vicente do Sul. CD-ROM.

_____. Decreto n. 7.234 de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm > Acesso em: 21junho. 2015

_____. Resolução n. 5 de 04 de Maio de 2011. **Parecer Homologado: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2011. Publicado no Diário Oficial da União em 24/1/2012, Seção 1, Pág. 10. Disponível em: < portal.mec.gov.br > Conselho Nacional de Educação >. Acesso em: 05 nov.2013.

_____. Resolução n. 2 de 30 de Janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=lei+11.741&hl=pt-BR#hl=pt-BR&q=dcnem+2012+mec>>. Acesso em: 05 nov.2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate**: Texto para discussão. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2012b
file:///C:/Users/User/Downloads/dcn_paraeducacao_profissional_debate.pdf

_____.Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária**. APROVADO em 06/03/2008 - Ata nº 33 - Resolução Conselho Diretor Nº 002/2008. Alterado em 18/12/2008 - Ata nº 39 - Resolução Conselho Diretor Nº 032/2008 São Vicente do Sul, RS, Brasil, 2012c. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2013089642296ppc_curso_tecnico_em_tecnico_agropecuaria_integrado_-_campus_sao_vicente_do_sul.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática**. Resolução Consup nº 69/2011 de 07/11/2011- Aprova Adequações. São Vicente do Sul, RS, Brasil, 2012d. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2013089642296ppc_curso_tecnico_em_manutencao_e_suporte_em_informatica_integrado_-_campus_sao_vicente_do_sul.pdf>. Acesso em 27 mai.2015.

_____. **Anuário do Sistema Público de Trabalho e Renda 2012/2011: Juventude**. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos São Paulo: DIEESE, 2012e. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/anuario/2011/2011anuariospetrujuventude.pdf>>. Acesso em: 19 mai 2015.

_____. Resolução n. 12 de 30 de março de 2012. **Aprova a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Farroupilha, Conselho Superior. Santa Maria, RS, 2012g. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2014111113427403politica_de_assistencia_estudantil_do_if_farroupilha.pdf> Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Resolução n. 14 de 30 de março de 2012. **Aprova o Programa de Apoio à Permanência do Estudante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Farroupilha, Conselho Superior. Santa Maria, RS, 2012h. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20141111134411841programa_de_apoio_a_permanencia.pdf> Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2012i. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm>. Acesso em: 04 ago. 2015.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional** [recurso eletrônico]. Câmara dos Deputados, 8 ed., Brasília: Edições Câmara, 2013a.

_____. Lei 12.852 de 05 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.** Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 17 abr.2014.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2012:** Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2013c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em: 05 jun.2014.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** Sinopse Estatística. Brasília: INEP, 2013d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse_2013>. Acesso em 15 de maio de 2015.

_____. Secretaria-Geral da Presidência da República (SG). Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). Participatório: observatório participativo da juventude. **Agenda juventude Brasil: pesquisa nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros 2013.** Brasília, 2013e. Disponível em: <www.participatorio.juventude.gov.br>. Acesso em: 08 dez 2014.

_____. Ministério da Educação. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio.** Secretaria de Educação Básica: [CARRANO, P.C.; DAYRELL, J. (Org.)]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013f.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios:** síntese de indicadores 2012. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2013g.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2014:** Sinopse Estatística. Brasília: INEP, 2014a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse_2014> Acesso em 15 de maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Histórico.** Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em 18 ago. 2014.

_____. Secretaria Nacional da Juventude. **Portal da Juventude**. Estatuto da Juventude. Brasília, 2014c. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/estatuto>>. Acesso em 18 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014-2018** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa Maria, RS, Brasil, 2014d. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2014816145120955pdi_2014_2018.pdf>. Acesso em: 18 jun 2015.

BRENNER, A. K.; CARRANO, P. C. Os sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes de estudantes. In: **Revista Educação e Sociedade**. No Prelo.

BRUM, C. K. Tradicionalismo e Educação no Rio Grande do Sul. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. v. 39, n. 138, p.775-794, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-5742009000300005&script=sci_arttext>. Acesso em 07 out 2015.

BORDIEU, P. A “juventude” é só uma palavra. In: **Questões de Sociologia**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Edições Sociedade UNIPESSOAL, Lda, 2003.

CANALES, M; PEINADO, A. Grupos de discusión. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. (Org.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madri: Síntesis, 1994. P. 287- 316.

CARRANO, P. C. R. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, C. A.; PERES, S. O.; BRAGA, C. N.; CARDOSO, M. L. M. (Org.). **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio**. 1. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2011, p. 34-49. Disponível em: <<http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/010013capitulo9.pdf>> . Acesso em 10 mar. 2014.

CHASSOT, A. Prefácio – Um prelúdio para outro Ensino Médio. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J.T. (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática**. São Paulo: Fundação Santilanna, 2013, p. 07-13.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica. Brasília: CFP, 2013. Disponível em: <<http://www.cfp.org.br>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

CORROCHANO, M. C. **O trabalho e a sua ausência: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo**. 2008. 442 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DAYRELL, J. Escola e culturas juvenis. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003, P. 173-189.

DAYRELL, J. CARRANO, P.C. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. 2003. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf>. Acesso em: 09 set. 2013.

DAYRELL, J. CARRANO, P.C. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J. CARRANO, P. C. MAIA, C.L. (Org.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-132.

DAYRELL, J. JESUS, R.E. (Coord.). **Relatório de Pesquisa: a exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: Desafios e Perspectivas**. OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE - UFMG. Minas Gerais, 2013. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/pesquisa-unicef-a-exclusao-de-jovens-de-15-a-17-anos-no-ensino-medio-no-brasil/wppa_open/>. Acesso em: 18 mai 2015.

DONADELL, N. J. Dados sobre a história da moradia estudantil [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <raquel.wallau@iffarroupilha.edu.br> em 30 jun. 2015.

DONADELL, N. J. **Expectativas Profissionais dos Alunos dos Cursos Técnicos de Nível Médio da Área de Agropecuária do Campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha - RS**. 2010, 43 ff. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2010.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. In: **Contemporaneidade e Educação**. Ano 3, vol. 3, 1998, p. 27-33. Disponível em: <<http://www.lcqribeiro.pro.br/wp-content/uploads/2011/03/A-forma%C3%A7%C3%A3o-dos-indiv%C3%ADduos-DubetFran%C3%A7ois1.pdf>> Acesso em: 08 jan 2015.

DUBET, F. MARTUCELLI, D. A Socialização e a Formação Escolar. In: **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo, n. 40-41, p. 241-266, Ago.1997 Disponível em Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso 05 jan 2015.

ESTEVEVES, L. C. G. Estar no Papel: Cartas dos jovens do ensino médio. UNESCO, INEP/MEC. Brasília, 2005.

FALEIROS, V. P. Juventude/Juventudes no Brasil. **Anais do II Simpósio Internacional sobre Juventude, Violência, Educação e Justiça**. UFRGS-cd-POA, 2005.

FAZENDA, I, C. A. **INTEGRAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO BRASILEIRO: efetividade ou ideologia**. Coleção Realidade Educacional 4. 2.ed. Edições Loyola: São Paulo, 1992.

FERREIRA, E. B.; GARCIA, S. R. de O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Fundação Oswaldo Cruz, 2012.

FERREIRA, V. M. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J.T. (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática**. São Paulo: Fundação Santilanna, 2013, pp. 187-206.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In:FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso 04 dez 2013.

GARCIA, S. R. O. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J.T. (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática**. São Paulo: Fundação Santilanna, 2013, p. 49-64.

GARRIDO, E. N. **Moradia estudantil e formação do(a) estudante universitário(a)**. 2012. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2012.

GOETTEMS, R. F. **Moradia estudantil da UFSC: Um estudo sobre as relações entre o ambiente e os moradores**. 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2012.

GONZAGA, J. L. A. et al. A prática pedagógica na educação politécnica. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. São Paulo: Fundação Santilanna, 2014, pp. 93-114.

GÓMEZ, A. I. P. As Funções Sociais da Escola: da Reprodução à Reconstrução Crítica do Conhecimento e da Experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Projeções e estimativas da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Brasília, 2015a. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Brasília, 2015b. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=431980&idtema=16&search=rio-grande-do-sul|sao-vicente-do-sul|sintese-das-informacoes>>. Acesso em: 05. jun.2015.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Regulamento da moradia estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha: Câmpus São Vicente do Sul.** Publicado em 02 de setembro de 2014, 2014a Disponível em: <http://www.svs.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20148211342531regulamento_moradia_estudantil.pdf>. Acesso em: 11 jun.2015

_____. **Regulamento de convivência discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha: Câmpus São Vicente do Sul.**

Diretoria de Ensino, Coordenação de Assistência Estudantil. Publicado em 02 de setembro de 2014, 2014b. Disponível em: <http://www.svs.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201482112449365regulamento_de_convivencia_discente_2014.pdf>. Acesso em 28 de jun.2015.

_____. Resolução n. 102 de 02 de dezembro de 2013. **Aprova as Diretrizes institucionais da Organização-didático-pedagógico para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio do Instituto Federal Farroupilha.** São Vicente do Sul, 2013. Disponível em:

<http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2013114112335808resolucao_n%C2%BA_102-2013.pdf> . Acesso em: 03 mai. 2015.

_____. **Histórico.** São Vicente do Sul, 2015a. Disponível em:

<[www.svs.iffarroupilha.edu.br /site/conteudo.php?cat=15](http://www.svs.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=15)> . Acesso em: 03 mai. 2015.

_____. **Localização.** São Vicente do Sul, 2015b. Disponível em:

<www.svs.iffarroupilha.edu.br /site/conteudo.php?cat=68> . Acesso em: 03 mai. 2015.

JESUS, R. E.; REIS, J. B. Juventude e diversidade étnico-racial. In: CORREA, L.M.; ALVES, M. Z.; LINHARES, C. (Org.) **Cadernos Temáticos: Juventude Brasileira e Ensino Médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

KRAEMER, M. E. P. **Avaliação da Aprendizagem como Construção do Saber.** V Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria em América del Sur. Poder, Gobierno Y Estratégias em las Universidades de América del Sur. Mar Del Plata: 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

KUENZER, A. Z. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____; Garcia, S. R. O. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Estado do Paraná: Desafios na Implementação de uma Política Pública. In: Silva, M. R. (Org.). **Ensino Médio Travessias**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

LASSANCE, A. Brasil: jovens de norte a sul. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 73-86.

LEÃO, G.; CARMO, H. C. Os Jovens e a Escola. In: CORREA, L.M.; ALVES, M. Z.; LINHARES, C. (Org.) **Cadernos Temáticos**: Juventude Brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEÃO, G.; NONATO, S. Juventude e Trabalho. In: CORREA, L.M.; ALVES, M. Z.; LINHARES, C. (Org.) **Cadernos Temáticos**: Juventude Brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LUDKE, Menga. ANDRE, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2012.

MACHADO, M. C. G. O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: A Criação da Escola para o Povo no Brasil do século XIX. In: STHEFANO, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol.II: Séc. XIX. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MACIEL, M. E. Patrimônio, Tradição e Tradicionalismo: O caso do gauchismo, no Rio Grande do Sul. In: **Revista de Humanidades** (Mneme). Publicação do Departamento de História e Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ensino Superior do Seridó – Campus de Caicó. Vol. 07. n. 18, out./nov. de 2005 – Semestral. Disponível em: www.cerescaico.ufrn.br/mneme>. Acesso em: 07 out 2015.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. Tradução: Angelina T. Peralva. In: **Revista Brasileira e Educação**, n.5 e n.6. Anped, 1997. P.05-14.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? In: **Caderno Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Ciência & Educação**, São Paulo Vol. 9 n. 2, p. 191-211. 2003

MORAES, R. GALIAZZI, M.C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. In: **Ciência & Educação**, São Paulo, Vol. 12 n. 1, p. 117-128. 2006.

MORO, M. C. **Dados sobre a história da moradia estudantil** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <raquel.wallau@iffarroupilha.edu.br> em 30 jun. 2015.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: **Holos**, ano 23, Vol. 2, 2007, pp. 02-30. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>> Acesso em: 16 fev. 2015.

_____. O Ensino Médio Integrado: Perspectiva e limites na visão dos sujeitos envolvidos. In: Silva, M. R. (Org.). **Ensino Médio Travessias**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

NOGUEIRA, P. H. Q.; D'ANDREA, A. C. E. B. Juventudes , sexualidades e relações de gênero. . In: CORREA, L.M.; ALVES, M. Z.; LINHARES, C. (Org.) **Cadernos Temáticos: Juventude Brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

NOVAES, R. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (Org.). **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; Fund. Friedrich Ebert, 2003. p.121-141.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: Ambar, 2001.

PASSAMANI, G. R. **Saindo do armário na campanha gaúcha: homossexualidades e identidades regionais**. Artigo referente à Conferência 4 – Educação e produção de Gêneros – Curso de Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero. Disponível em: <coral.ufsm.br/naees/Artigos/conf4_Guilherme.pdf>. Acesso em: 07 out 2015.

PERALVA, A. O Jovem como modelo cultural. In: Revista **Brasileira de Educação**, n.5 e n. 6. Anped, 1997. P. 15-24.

PIVA, M. E. **Educação profissional e assistência estudantil nos cursos técnicos: um estudo de caso no IFRS – Campus Sertão**. 2011. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. In: **Liinc em Revista**, vol. 1, n.1, março 2005, p. 03-15

_____. Epistemologia da interdisciplinaridade. In: **Ideação Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE**. Foz do Iguaçu, vol. 10, 1º sem. 2008, pp. 09-40.

PRIBERAM. Dicionário da Língua Portuguesa. **Significado**. [em linha], 2008-2013. Disponível em: <[http:// www.priberam.pt/dlpo/significado](http://www.priberam.pt/dlpo/significado)>. Acesso em 04 fev. 2015.

_____. Dicionário da Língua Portuguesa. **Significar**. [em linha], 2008-2013. Disponível em: <[http:// www.priberam.pt/dlpo/significar](http://www.priberam.pt/dlpo/significar)>. Acesso em 04 fev. 2015.

_____. Dicionário da Língua Portuguesa. **Subjetivo**. [em linha], 2008-2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/subjetivo>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

RAMOS, M. N. O Ensino Médio ao Longo do Século XX: um projeto inacabado. In: STHEFANOU, M.; BASTOS, M.H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol.III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

RAMOS, N. V. **Escola e rua: jovens egressos recontam esta história**. Santa Maria: Pallotti, 2006.

REGATTIERE, M.; CASTRO J.M (Orgs.). **Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001923/192356POR.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

ROCHA, S. J. S. Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J.T. (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática**. São Paulo: Fundação Santilanna, 2013, p. 139-164.

SANTOS, Cecília. O grupo de discussão e os estudos sociológicos em contextos escolares. In: **VI Congresso Português de Sociologia**. Mundos Sociais: saberes e práticas. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. (25 a 28 de junho de 2008). Disponível em:< <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/228.pdf> > Acesso em: 20 mai. 2014.

SAVIANI, D. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

_____. **EDUCAÇÃO E COLONIZAÇÃO: AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL**. In: STHEFANOÚ, M.; BASTOS, M.H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol.I: Séculos XV-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, M. R. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J.T. (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática**. São Paulo: Fundação Santilanna, 2013, p.65-79.

SIMÕES, C. A. Ensino médio de qualidade para todos: indicadores e desafios. In: REGATTIERE, M.; CASTRO J.M (Orgs.). **Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010, p. 95-107. Disponível em : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001923/192356POR.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

SOARES, L. E. O futuro como passado e o passado como futuro: armadilhas do pensamento cínico e política da esperança. In: ALMEIDA, M.I.M.; EUGENIO, F. (Org.) **Culturas juvenis: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 121-134.

SOUZA, F. A. **Avaliação pós-ocupação da moradia estudantil da UFScar com ênfase na qualidade construtiva**. 2010. 95 f. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

Disponível em: <http://www.srh.ufscar.br/blog/cqa/wp-content/uploads/Monografia_FAS_20_06_10.pdf> . Acesso em 07 jul.2015.

SPÓSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. In: **Tempo Social**, São Paulo, Vol. 5 n.1-2, p. 161-178. 1993 (editado em nov. 1994). Disponível em <<http://www.observatoriodeseguranca.org/files/A%20sociabilidade%20juvenil%20e%20a%20rua.pdf>>. Acesso em 08 dez 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Comitê de Ética na Pesquisa**. Santa Maria, 2014. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/cep/>> Acesso em 21 ago 2014.

VECHIA, A. O Ensino Secundário no Século XIX: instruindo as elites. In: STHEFANOU, M.; BASTOS, M.H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol.II: Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.

VILLAS, S.; NONATO, S. Juventude e Projetos de Futuro. In: Correa, L. M.; ALVES, M. Z.; LINHARES, C. (Org.). **Cadernos Temáticos: Juventude Brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2014: Os jovens do Brasil**. Versão Preliminar. Rio de Janeiro, FLACSO Brasil, 2014.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: Projetos de Vida e Perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J. CARRANO, P. C. MAIA, C.L. (Org.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 136-151.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Confidencialidade**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Termo de Confidencialidade**

Título do projeto: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS JOVENS ESTUDANTES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Pesquisador responsável: Raquel de Wallau

Instituição/Departamento: UFSM/Centro de Educação

Telefone para contato: (55) 99530653

Local da coleta de dados: Instituto Federal Farroupilha – Câmpus São Vicente do Sul

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação de áudio, dos grupos de discussão. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no (a) sala número 3339-A do Prédio 16 do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Avenida Roraima, 1000, CEP 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de 05 anos sob a responsabilidade do Prof.(a) Pesquisador (a) Nara Vieira Ramos. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 12/11/2014, com o número do CAAE 38290314.7.0000.5346

Santa Maria____ de _____ de 2015.

.....
Professora Dra. Nara Vieira Ramos

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Entrevista**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Título do estudo: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS JOVENS ESTUDANTES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Pesquisador responsável: Raquel de Wallau

Instituição/Departamento: UFSM/Centro de Educação

Telefone para contato: (55) 9953 0653

Local da coleta de dados: Instituto Federal Farroupilha – Câmpus São Vicente do Sul

Eu, Raquel de Wallau, e minha Orientadora, Prof. Dra. Nara Vieira Ramos, responsáveis pela pesquisa “SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS JOVENS ESTUDANTES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”, convidamos seu (sua) filho(a)/ pupilo(a) a participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende analisar os significados atribuídos pelos jovens estudantes ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Acreditamos que ela seja importante porque leva em consideração a atual proposta de Governo para o Ensino Médio Profissionalizante bem como o posicionamento dos jovens sobre esta proposta. Para sua realização faremos um estudo qualitativo utilizando a técnica de estudo de caso como forma de investigação e a entrevista como instrumento de coleta de dados. A contribuição de seu (sua) filho (a) / pupilo (a) consiste em responder aos questionamentos desta entrevista que será gravada em áudio e depois transcrita para compor os dados da pesquisa.

Antes de você concordar que ele participe da entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes que você decida deixá-lo(a) participar. Vocês tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105-900 Santa Maria – RS, 2º andar do Prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 – E-mail: cep.ufsm@gmail.com

penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Analisar os significados que os jovens do Instituto Federal Farroupilha Câmpus São Vicente do Sul atribuem ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

Procedimentos: A colaboração nesta pesquisa consiste em responder aos questionamentos de uma entrevista que será gravada em áudio e depois transcrita para compor os dados da pesquisa. Esta entrevista abordará (ão) as expectativas e concepções dos jovens enquanto estudantes do ensino médio integrado à educação profissional sobre esta modalidade de ensino.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, que poderá beneficiar você e seu (sua) filho (a) /pupilo (a) em relação à visão sobre ensino médio integrado à educação profissional.

Riscos: A entrevista não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para seu(sua) filho(a) / pupilo (a). Caso o tema abordado causar algum tipo de constrangimento, para você ou para ele (ela) você poderá, a qualquer tempo, retirá-lo do grupo, não lhe causando nenhum prejuízo.

Sigilo: As informações fornecidas por seu (sua) filho (a) /pupilo (a) terão a privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu

estou de acordo que meu (minha) filho (a) /pupilo (a) participe desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria _____, de _____ de 2015.

Assinatura

Pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105-900 Santa Maria – RS, 2º andar do Prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 – E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

Apêndice C – Assentimento Informado

Assentimento informado para participar da pesquisa: "SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS JOVENS ESTUDANTES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL".

Nome do jovem:

Convite

Querido jovem,

Me chamo Raquel de Wallau, sou estudante do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e, juntamente com minha Orientadora, Professora Doutora Nara Vieira Ramos, gostaria de convidá-lo para participar da minha pesquisa, que tem por temática os jovens e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Seus pais e/ou responsáveis já concordaram com a sua participação, mas caso você não quiser, não precisa participar. Se você preferir, poderá conversar com alguém antes de decidir.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os significados que os jovens do Instituto Federal Farroupilha Câmpus São Vicente do Sul atribuem ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Assim buscará contextualizar Juventudes, Educação Profissional no Brasil e a modalidade Integrada desta ao Ensino Médio; traçar um perfil dos estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal Farroupilha Câmpus São Vicente do Sul; identificar o significado do curso para estes jovens e registrar a concepção e as expectativas dos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em relação ao futuro.

Você, estudante da segunda série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, seja do curso de Agropecuária ou de Manutenção e Suporte em Informática desta Instituição, foi escolhido para participar tendo em vista que possui uma caminhada de dois anos nesta modalidade de ensino e, por isso, acredita-se que você tenha contribuições importantes para que esta pesquisa seja validada.

Sua participação é voluntária, ou seja, é você quem decide se vai participar ou

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105-900 Santa Maria – RS, 2º andar do Prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 – E-mail: cep.ufsm@gmail.com

não. Se caso decidir não participar, não haverá problema algum. Mesmo que inicialmente tenha aceitado, poderá mudar de ideia e desistir, sem nenhum problema.

Sua contribuição consiste em responder aos questionamentos de uma entrevista, que será gravada em áudio e depois transcrita para compor os dados da pesquisa.

Não há riscos para quem participa desta pesquisa, visto que você não será identificado por seu nome, mas sim por nome fictício. Mesmo assim, caso você não concordar com algum procedimento, poderá solicitar seu afastamento a qualquer momento.

Como benefícios, esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, podendo ampliar a sua visão enquanto estudante do ensino médio integrado à educação profissional.

Após a conclusão da pesquisa os resultados ficarão disponíveis para você e seus pais, assim como poderão ser publicados em uma revista, livro, conferência, etc.

É importante você ter a clareza de que ninguém ficará bravo ou desapontado com você se você disser não. A escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

A qualquer momento você poderá entrar em contato comigo, pelo telefone 55 99530653 ou pelo e-mail raquelwallau@ibest.com.br, caso queira conversar sobre a pesquisa. Também você poderá contatar com o Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria, RS. Talvez você ainda não tenha ouvido falar sobre o que é um Comitê de Ética, por isso aí vai uma pequena explicação:

Um comitê de ética em pesquisa com seres humanos é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você entender que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginou ou que está sendo

prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com. Caso prefira, você entrar em contato sem se identificar.

Certificado do assentimento: eu entendi que a pesquisa é sobre os Jovens e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Também compreendi que fazer parte dessa pesquisa significa que participarei de entrevista. Eu aceito participar dessa pesquisa.

Assinatura do jovem: _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Data:/...../.....

Apêndice D – Roteiro de Entrevista

Roteiro de Entrevista

Primeira parte: Perfil

- Idade:
- Sexo: () Masculino () Feminino
- Estado civil: () Solteiro () Casado / Vive junto () Outro: _____
- Etnia: () Amarela () Branca () Indígena () Negra () Parda () Outra: _____
- Qual o seu município de origem?
- Onde você mora atualmente, a casa é? () Própria () Alugada () Moradia Estudantil () Pensão () Outra
- Com quem você mora? () Companheiro(a) () Mãe () Pai () Outro(s) _____
- Qual a renda familiar? () até 1 salário mínimo () de 1 até 2 salários mínimos () de 2 até 3 salários mínimos () de 3 até 4 salários mínimos () de 4 a 5 salários mínimos () 5 ou mais salários mínimos
- Sua família recebe algum benefício do governo, como por exemplo, o Bolsa Família?
- Até que série seu pai estudou?
 - Ensino fundamental (1º ao 4º ano): () cursando () incompleto () completo
 - Ensino fundamental (5º ao 9º ano): () cursando () incompleto () completo
 - Ensino médio: () cursando () incompleto () completo
 - Ensino superior: () cursando () incompleto () completo
 - Pós-Graduação: () cursando () incompleto () completo
- E a sua mãe estudou até que série?
 - Ensino fundamental (1º ao 4º ano): () cursando () incompleto () completo
 - Ensino fundamental (5º ao 9º ano): () cursando () incompleto () completo
 - Ensino médio: () cursando () incompleto () completo
 - Ensino superior: () cursando () incompleto () completo
 - Pós-Graduação: () cursando () incompleto () completo
- Seu Ensino Fundamental foi em: () Escola pública () Escola particular () Ambos.

Segunda parte: questões principais identificadas por números e suas perguntas complementares, sinalizadas por hífen (-):

1) Porque você escolheu o IF Farroupilha – Câmpus SVS para cursar o Ensino Médio?

- Quais eram as suas opções para cursar o ensino médio?
- O que significa estudar no IF Farroupilha - SVS?
- Como você escolheu o seu curso?
- No momento da escolha, você sabia o que significava ensino médio integrado à educação profissional?
- Sobre cursar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional ou o Ensino Médio nos moldes tradicionais, o que você recomendaria?
- De que forma o seu curso tem auxiliado a pensar no futuro? Em que momentos?
- Você gosta de estar na escola? Por quais motivos?
- Quais são os planos para depois de concluir o Ensino Médio?

2) O que significa o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional?

- O que você acha do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional? Pontos fortes e pontos fracos.
- Como deve ser o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional?
- O que deve ser trabalhado?
- E o que você acha que não é importante?
- Existem atividades diferentes no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional? Quais?

ANEXO

Anexo A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CÂMPUS SÃO VICENTE DO SUL

Rua 20 de Setembro, s/nº - 97420-000 - São Vicente do Sul - RS
Fone: (55) 3257-1114 Fax: (55) 3257-1263
gabinete@svs.iffarroupilha.edu.br

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

O Diretor Geral Substituto do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, PROFESSOR LUIS AQUILES MARTINS MEDEIROS, no uso de suas atribuições legais conferidas pela Portaria IFFAR nº 995/2012, abaixo assinado, AUTORIZA a realização do estudo "SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS JOVENS ESTUDANTES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL", a ser conduzido pela pesquisadora Raquel de Wallau.

Declara que foi informado, pela responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual representa.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Vicente do Sul, RS, em 23 de outubro de 2014.

LUIS AQUILES MARTINS MEDEIROS
Diretor Geral Substituto - Port. nº 995/2012