

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ruth Maria Moraes Oliveira Prado

INVESTIGANDO TRAJETÓRIAS ESCOLARES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: O CASO DO IFMA – CAMPUS MARACANÃ

Rio de Janeiro

2017

CIP - Catalogação na Publicação

P896i PRADO, RUTH MARIA MORAES OLIVEIRA
INVESTIGANDO TRAJETÓRIAS ESCOLARES NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: O CASO DO IFMA -
CAMPUS MARACANÃ / RUTH MARIA MORAES OLIVEIRA PRADO.
-- Rio de Janeiro, 2017.
119 f.

Orientador: ROSANA RODRIGUES HERINGER.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Ensino Médio. 2. Educação Profissional. 3.
Trajetórias. 4. Instituto Federal. 5. IFMA. I.
HERINGER, ROSANA RODRIGUES, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **"INVESTIGANDO TRAJETÓRIAS ESCOLARES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: O CASO DO IFMA – CAMPUS MARACANÃ"**

Mestrando(a): **Ruth Maria Moraes Oliveira Prado**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Rosana Rodrigues Heringer**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 22 de março de 2017.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosana Rodrigues Heringer - Presidente

Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

Profa. Dra. Maria Lúcia de Oliveira Barbosa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ruth Maria Moraes Oliveira Prado

**INVESTIGANDO TRAJETÓRIAS ESCOLARES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: O CASO DO IFMA – CAMPUS MARACANÃ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFRJ, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosana Rodrigues Heringer

Rio de Janeiro

2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, razão de tudo na minha vida. Ninguém pode saber o tamanho da gratidão que tenho por todo bem que tem me feito e pelo cuidado que me tem dispendido. Obrigada por esse presente que veio quando eu menos imaginava. E como tu fazes muito mais do que eu possa pedir, pensar ou imaginar, eis que vem outra etapa. Meu Deus bom, meu bom Deus, graças eu te dou. “Sim, grandes coisas fez o Senhor por nós, e por isso estamos alegres” (Salmos 126:3)

Agradeço aos meus pais, pela dedicação, amor, carinho e cuidado. Eu jamais chegaria aqui se não fosse todo o investimento de vocês. Mãe, em especial te agradeço porque eu reconheço tudo o que você suportou por mim e pelo Maico (meu irmão amado). Por esperarmos em Deus, tudo valeu a pena. Amo vocês!

Will, meu marido e meu amor, te agradeço pela parceria, pela paciência, pelo suporte, porque você sonhou esse sonho comigo, me incentivou e participou de tudo. Obrigada pelas inúmeras vezes que se dispôs a conversar comigo a respeito dessa pesquisa e de tantos temas da minha área. Só eu sei como um engenheiro pode ser um ótimo “consultor para assuntos educacionais”. Você contribuiu muito para a escrita desse trabalho! Essa dissertação também é sua! E agradeço mais uma vez, pois sei que não foi fácil termos ficado um ano na “ponte aérea”. Você entendeu todas as minhas ausências e se fez presente em tudo. Eu te amo!

Agradeço imensamente minha orientadora, Rosana Heringer. Muito obrigada, professora, pois você me acolheu, acreditou em mim e me deu o suporte que precisava. Aprendi e continuo aprendendo muito com você. A sua orientação foi fundamental para mim. Você tem um lugar especial em meu coração. Linda!

Agradeço também a todos os professores que tive na UFRJ nesse mestrado, cada um de vocês foi muito importante. Em especial, Rodrigo Rosistolato e Márcio Costa, vocês foram incríveis!

Meus agradecimentos também vão para a Solange, a nossa Sol. Você está sempre nos “salvando”, sendo um verdadeiro “anjo da guarda”. Muito obrigada por tudo!

Agradeço a todos os meus colegas da turma de 2015, por todas as disciplinas que fizemos (e sofremos) juntos. Em especial, “as meninas”, Ana Francisca e Natália Lima pela amizade e por tudo que compartilhamos. Guardo a amizade de vocês no meu coração.

Agradeço também ao Instituto Federal do Maranhão – IFMA, pela liberação e concessão da Bolsa Proqualis (Bolsa de incentivo à qualificação dos servidores do IFMA). Em especial à minha diretora Geral, professora Lucimeire e todas as meninas do setor pedagógico que compreenderam essa etapa da minha vida.

RESUMO

PRADO, Ruth M. M. O. Investigando trajetórias escolares na formação profissional técnica de nível médio: o caso do IFMA – campus Maracanã. Rio de Janeiro, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

O objetivo deste trabalho é investigar as trajetórias escolares dos alunos do 1º ano do ensino médio integrado do Instituto Federal do Maranhão – IFMA – Campus São Luís/Maracanã. Buscamos compreender como os cursos técnicos passam a fazer parte da trajetória desses estudantes, o que motivou essa escolha e como ela impacta em projetos de escolarização futuros. A perspectiva da dualidade na formação de nível médio no país se faz presente em nosso trabalho, na medida em que abordamos os principais debates acerca da educação profissional e sua articulação com o ensino médio. Nesse contexto, apresentamos a perspectiva da politecnia (SAVIANI, 1989), abordagem frequente na literatura que trata da educação de nível médio no Brasil, e considerações sobre a diversificação (SCHWARTZMAN, 2015; 2016) nesse nível de ensino, como um contraponto à formação unitária. Lançamos um olhar sobre os Institutos Federais como instituição que possui no bojo da sua concepção a proposta de formação unitária. A pesquisa foi realizada no IFMA-Campus São Luís/Maracanã, onde realizamos levantamento de dados dos alunos junto a Secretaria Escolar e através da aplicação de questionários. Também realizamos grupos focais em que mapeamos as principais motivações para o ingresso nos cursos técnicos e suas expectativas de futuro. Verificamos que o prestígio da instituição e benefícios que isso pode agregar se mostraram superiores ao fator identificação com o curso no processo de escolha. Ao mapearmos as expectativas de futuro não confirmamos nossa hipótese inicial que estudantes matriculados em cursos técnicos integrados projetariam trajetórias escolares mais curtas em virtude da formação recebida, pois essa os direcionaria para um ingresso mais imediato para o mercado de trabalho, causando um efeito de terminalidade.

Palavras-chave: Ensino médio; Educação Profissional; Trajetórias; Instituto Federal; IFMA.

ABSTRACT

PRADO, Ruth M. M. O. School trajectories in secondary vocational education: the case of IFMA – campus Maracanã. Rio de Janeiro, 2017. MSc. Dissertation – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

The main goal of this paper is to investigate school trajectories of students enrolled in the first year of a vocational course in Instituto Federal do Maranhão – IFMA – Campus São Luís/Maracanã. Our aim is to understand what motivates students to choose vocational courses and how this choice influences future schooling projects. We present the polytechnic perspective (SAVIANI, 1989), a frequent approach in the literature dealing with secondary education in Brazil and also some considerations about diversification in secondary education (SCHWARTZMAN, 2015; 2016). We discuss Federal Institutes as institutions that have in the core of their conception the proposal of unitary formation. The research took place at IFMA-Campus São Luís/Maracanã. We collected data of the students with the School Secretary and through the application of questionnaires. We conducted focus groups in which we map the main motivations for entering technical courses and their expectations for the future. We verified that the prestige of the institution and the benefits that this can add were superior than the identification factor with the course in the process of choice. We did not confirm our initial hypothesis that students enrolled in integrated technical courses would project shorter school trajectories because of the training received, since this would direct them towards a more immediate entry into the labor market, causing a termination effect.

Keywords: Secondary education; Professional education; Trajectories; Federal Institute; IFMA

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

IFMA – Instituto Federal do Maranhão

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

CEB – Câmara de Educação Básica

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FIC – Formação Inicial e Continuada

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa

Tabela 2 – Distribuição de matrículas nas formas integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio nas redes pública e privada – Brasil - 2014

Tabela 3 – Distribuição de matrículas nas formas integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio nas redes pública e privada – Maranhão – 2014

Tabela 4 – Taxas de rendimento ensino médio – Brasil - 2000-2010 (%)

Tabela 5 – Comparativo das taxas de rendimento ensino médio – Brasil - 2010 e 2015 (%)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas no ensino médio e população residente de 15 a 17 anos de idade – Brasil – 2015

Gráfico 2 – Ensino regular – evolução do número de matrículas no ensino médio – Brasil – 2010-2015

Gráfico 3 – Taxa bruta e taxa líquida de matrículas no ensino médio – Brasil – 2001-2014 (%)

Gráfico 4 – Taxa líquida de matrículas no ensino médio por região - Brasil – 2014

Gráfico 5 – População de 15 a 17 anos que não frequenta a escola – Brasil – 2014

Gráfico 6 – Distribuição de matrículas do ensino médio por dependência administrativa (%) – Brasil – 2014

Gráfico 7 – Representatividade de matrículas do ensino médio na rede pública estadual dentro da esfera pública (%) – Brasil – 2014

Gráfico 8 – Matrículas no ensino médio, ensino médio integrado e normal/magistério – Brasil – 2014

Gráfico 9 – Total de matrículas na educação profissional – rede pública e privada – Brasil – 2007-2014

Gráfico 10 – Distribuição de matrículas da educação profissional por região e forma de articulação com o ensino médio – Brasil – 2014

Gráfico 11 – Percentual de matrículas na educação profissional em relação ao total de matrículas do ensino médio – Brasil – 2007-2014 (%)

Gráfico 12 – Percentual de matrículas da educação profissional nas redes pública e privada – Brasil – 2014

Gráfico 13 – Taxa bruta e taxa líquida de matrículas no ensino médio – Brasil e Maranhão – 2014

Gráfico 14 – Percentual de matrículas da educação profissional nas redes pública e privada – Maranhão – 2014

Gráfico 15 – Matrículas na educação profissional por dependência administrativa – Brasil – 2015

Gráfico 16 – Número de estudantes de acordo com o sexo (por turma)

Gráfico 17 – (%) estudantes de acordo com a escola onde concluiu o ensino fundamental (por turma)

Gráfico 18 – (%) geral de estudantes do 1º ano de acordo com a escola onde concluiu o ensino fundamental

Gráfico 19 – (%) estudantes cotistas e não cotistas (por turma)

Gráfico 20 – Nível de escolaridade do pai (por turma)

Gráfico 21 – Nível de escolaridade da mãe (por turma)

Gráfico 22 – Comparativo do grau de escolaridade dos pais e mães (turmas AQ e MA)

Gráfico 23 – Renda familiar mensal – (turmas AQ e MA)

Gráfico 24 – Autodeclaração quanto a cor/raça (turmas AQ e MA)

Gráfico 25 – (%) estudantes de acordo com o número de reprovações (turmas AQ e MA)

Gráfico 26 – Nível de satisfação com o curso escolhido no IFMA (turmas AQ e MA)

Gráfico 27 – Motivos que levaram a escolha do IFMA – Campus Maracanã conforme o número de menções (turmas AQ e MA)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional – Brasil – 1909-2016

Figura 2 – Rede e Instituições de Educação Profissional no Brasil

Figura 3 – Curso Técnico em Agroindústria conforme disposto no CNCT (modelo)

Figura 4 – Modelo do IFET quanto a possibilidade de itinerários formativos

Figura 5 – Mapa da distribuição dos campi do Instituto Federal do Maranhão – IFMA – 2017

Figura 6 – Mapa da distribuição dos polos de apoio presencial para os cursos na modalidade à distância – IFMA

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro comparativo – CEFET e IFET

Quadro 2 - Concorrência geral por curso – Campus São Luís/Maracanã – Ingresso das turmas de 2016

Quadro 3 - – Cursos oferecidos nos campi do IFMA conforme o nível e modalidade

Quadro 4 - Cursos Técnicos de Nível Médio oferecidos no IFMA – Campus São Luís/Maracanã – 2016

Quadro 5 – Quantitativo de alunos do 1º ano do ensino médio integrado por turma e faixa etária

Quadro 6 – Síntese de informações referentes aos estudantes dos cursos pesquisados (turmas AQ e MA)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. PRINCIPAIS ABORDAGENS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO MÉDIO NO BRASIL	19
1.1. A perspectiva da dualidade na formação	20
1.2. A perspectiva da politecnia.....	27
1.3. Elementos do debate internacional sobre o ensino médio e educação profissional: considerações sobre a diversificação	34
2. PANORAMA SOBRE O ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	45
2.1. Dados do ensino médio e da educação profissional no Brasil e no Maranhão.....	46
3. OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	59
3.1. Características gerais do sistema de Educação Profissional e Tecnológica	61
3.2. Os Institutos Federais como uma proposta de novo arranjo educacional	64
4. TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ALUNOS DO IFMA CAMPUS SÃO LUÍS/MARACANÃ	71
4.1. O Instituto Federal do Maranhão - IFMA	73
4.1.1. O IFMA – Campus São Luís/Maracanã	78
4.2. O perfil dos estudantes	80
4.3. As motivações de ingresso nos cursos integrados	91
4.4. O curso e a instituição na visão dos alunos	95
4.5. Expectativas de futuro	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	116

INTRODUÇÃO

A escolha pela temática deste trabalho tem relação direta com minha atuação profissional junto ao Instituto Federal do Maranhão – IFMA – Campus São Luís/Maracanã, onde sou servidora. Ingressei na instituição em 2010 como Pedagoga e fui designada para assumir a função de orientadora educacional junto aos alunos dos cursos técnicos de nível médio, tanto na forma integrada quanto subsequente.

Os alunos dos cursos integrados tinham demandas diferentes dos alunos dos cursos subsequentes. Os alunos do subsequente – que já haviam concluído o ensino médio – eram mais “independentes” e recorriam muito pouco a orientação educacional e mostravam-se “mais decididos” em relação ao curso escolhido. Os alunos dos cursos integrados, por sua vez, pareciam levar o problema da “identificação” com o curso durante os três anos que passavam na instituição.

Em 2012 passei a fazer parte do Departamento de Ensino – DE, responsável pela coordenação dos cursos técnicos de nível médio e superiores da instituição. A partir de então, passei a ter contato mais direto com os professores que sempre reportavam a “falta de interesse dos alunos” em relação às disciplinas técnicas e a inclinação que tinham, principalmente quando chegavam ao 3º ano do ensino médio, para a preparação para o vestibular/ENEM.

Os alunos, de uma forma geral, viam as disciplinas técnicas como sendo de menor valor em relação às da formação geral. Essa hierarquização entre as disciplinas do ensino médio e do ensino técnico também ocorria entre as disciplinas da formação geral. No entanto, a repercussão na coordenação era maior quanto à clara distinção que os alunos faziam entre as duas formações.

Essa tensão, sempre recorrente, entre alunos e professores – precisando em alguns casos de intermediação do setor pedagógico – era, por vezes, ressaltada pelos argumentos dos alunos quanto à falta de sentido de determinados conteúdos, pois a maioria declarava não ter intenção de seguir a carreira de técnico. Os professores destas disciplinas, por sua vez, sentindo-se desvalorizados, reivindicavam a “igualdade de tratamento” entre as disciplinas, alegando que a instituição estava “formando técnicos”.

Como boa parte do quadro de professores das disciplinas técnicas faz parte da instituição desde a época que o campus Maracanã era a antiga Escola Agrotécnica Federal do

Maranhão, isto é, antes de se tornar Instituto Federal, eles, vez por outra, se reportavam ao ‘perfil do aluno’ da antiga Agrotécnica como sendo “muito mais interessados” e que “queriam ser técnicos”, diferente dos alunos atuais que “só queriam saber de ENEM”.

Por desenvolver mais diretamente as atividades de acompanhamento pedagógico com os alunos dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada e presenciar todos esses depoimentos e situações que demonstravam a insatisfação tanto de alunos quanto de professores em relação a formação oferecida, decidi investigar as trajetórias escolares desses estudantes e compreender como os cursos técnicos passaram a fazer parte de seu percurso escolar, a sua motivação de ingresso e como essa escolha se conectava com projetos de escolarização futuros.

Se, de acordo com os professores, a Agrotécnica conseguia agregar alunos mais interessados em relação ao que seria o objetivo da instituição: “formar profissionais para atuarem como técnicos no mercado de trabalho”, então, qual seria a motivação dos estudantes que ingressavam no Instituto, já que, aparentemente, não se interessavam pelos cursos técnicos?

Nesse contexto, o foco que os estudantes demandavam para o vestibular/ENEM se mostrava incompatível diante de uma perspectiva da instituição/professores em formar técnicos de nível médio. A partir dessa realidade e das leituras realizadas a respeito da trajetória da educação profissional no país, identifiquei que mesmo nos Institutos – com uma proposta de “novo arranjo educacional” – era possível encontrar um discurso que evocava uma noção bem presente nas legislações que regulamentavam a educação profissional entre as décadas de 1930 e 1960¹, a noção de terminalidade.

Essa noção diz respeito à contraposição entre as trajetórias de alunos egressos do então ensino secundário e dos alunos do ensino profissionalizante. Pois, até a promulgação da lei federal nº 1.076/50² – apenas os estudantes do ensino secundário podiam ingressar livremente em qualquer curso de nível superior. Dessa forma, enquanto os egressos do ensino secundário podiam “naturalmente” vislumbrar os cursos superiores, os egressos dos cursos técnicos tinham horizontes mais curtos de escolarização, o que trazia ao ensino profissionalizante um caráter de terminalidade, isto é, do fim de um ciclo de escolarização e início de outro, voltado para o trabalho.

¹ Ver mais detalhes no capítulo 1.

² Somente a partir da lei federal nº 1.076/50 é que os alunos dos cursos profissionalizantes puderam continuar seus estudos em nível superior, e isto sob a condição de obter aprovação em exames que pudessem comprovar o domínio dos conhecimentos necessários para a realização de determinado curso.

No entanto, no que diz respeito aos cursos integrados ofertados pelos Institutos Federais, essa noção ainda que presente, apresenta certa fluidez, pois os alunos têm asseguradas – de acordo com a LDB 9.394/96 – as duas formações, a do ensino médio regular acrescida de uma habilitação profissional. A separação feita pelos estudantes, entre “o médio e o técnico” encontra sentido dentro de uma rotina vivenciada por eles no decorrer de seus cursos. Essa separação feita pelos estudantes, dá indícios de que essas formações mesmo dentro de uma proposta “integrada” não mantem um “diálogo” a ponto dos alunos encararem essa formação como sendo única.

Nesse sentido, o que faz com que esses estudantes escolham o ensino médio integrado? Como os cursos técnicos passam a fazer parte das trajetórias escolares desses estudantes? Nossa primeira hipótese é que os Institutos Federais em muitas localidades do país, e principalmente no caso do Maranhão, podem ser considerados escolas de prestígio (COSTA e KOSLINSKI, 2008; 2011), o que despertaria, a princípio, o interesse desses alunos pela instituição.

Nossa segunda hipótese diz respeito a noção de terminalidade presente nos cursos técnicos e seus possíveis efeitos. A terminalidade surge enquanto possível balizadora de expectativas e nos ajuda a pensar o tipo de formação oferecida, os seus objetivos e possíveis efeitos. Na investigação das trajetórias escolares dos estudantes do IFMA/Campus Maracanã testamos nossa hipótese a fim de verificar se a terminalidade ocorre, em que medida ela ocorre e se esta noção tem efeitos sobre as expectativas desses alunos.

As questões que nortearam a nossa pesquisa foram: (i) Em que medida o ingresso nesses cursos representa, na perspectiva dos estudantes, esse caráter terminal? (ii) O ingresso no mundo do trabalho das profissões técnicas pode ser considerado uma possível negação do acesso ao ensino superior? (iii) De que maneira a formação profissional técnica de nível médio está colocada nas trajetórias escolares dos estudantes, influenciando suas expectativas de futuro?

O público-alvo da pesquisa foram os alunos do 1º ano do ensino médio integrado do IFMA-Campus São Luís/Maracanã. Nosso objetivo principal com este trabalho foi investigar o lugar da educação profissional técnica de nível médio nas trajetórias desses alunos. Para atingir esse objetivo, na pesquisa de campo, caracterizamos o perfil dos alunos que ingressaram nos cursos técnicos de nível médio na forma integrada e mapeamos as suas principais motivações para o ingresso na educação profissional e suas expectativas de futuro.

A coleta de dados sobre os alunos ocorreu junto a Seção de Registro Escolar – SRE (Secretaria Escolar), onde levantamos informações referentes a todos os alunos do 1º ano do ensino médio integrado do ano letivo de 2016, incluindo informações sobre a faixa etária dos estudantes, número de alunos matriculados por turma, sexo, município de residência, tipo de escola onde concluíram o ensino fundamental e quantitativo de alunos cotistas e não cotistas.

Os dados referentes às motivações de ingresso e expectativas de futuro foram levantados junto às turmas selecionadas para essa etapa da pesquisa. Das quatro turmas de 1º ano, duas foram escolhidas respeitando os critérios de concorrência no Processo Seletivo de Alunos de 2016, onde optamos pelo curso mais concorrido e o curso menos concorrido. Nessas turmas foram aplicados os questionários e realizados os grupos focais.

A princípio seriam realizados quatro grupos focais com 10 participantes em cada grupo, sendo dois de cada turma, totalizando 40 alunos. No entanto, só foi possível realizar essa dinâmica com dois grupos de alunos, um de cada turma, totalizando 20 alunos. Ficamos impedidos de realizar os grupos focais, pois no dia do agendamento com os dois últimos grupos, os estudantes estavam reunidos em assembleia para decidirem pela ocupação do campus. Os alunos deliberaram a favor da ocupação, acompanhando o movimento de ocupações de escola liderado pela União Brasileira de Estudantes. Ainda assim, consideramos que os dados apurados a partir da realização dos dois grupos focais permitiram levantar informações relevantes para a análise aqui proposta.

A pesquisa está estruturada em 4 capítulos, além da Introdução e Considerações finais. O Capítulo 1 – Principais abordagens sobre Educação Profissional e Ensino Médio no Brasil – traz um breve panorama histórico da educação profissional no país, a fim de compreender a perspectiva do debate da formação dual, destacando as principais legislações da área. Também apresentamos neste capítulo um dos principais debates acerca da educação profissional e sua articulação com o ensino médio, pautado nos princípios da politecnicidade (SAVIANI, 1989) e na defesa do modelo de escola unitária. Longe de fazermos uma defesa do mesmo, consideramos necessário apresentá-lo de forma mais detalhada, dada a sua importância neste debate nos anos recentes. A fim de propor um contraponto ao modelo de escola unitária, trazemos alguns elementos do debate internacional sobre o ensino médio e educação profissional e considerações sobre a diversificação (SCHWARTZMAN, 2015; 2016) nesse nível de ensino.

O Capítulo 2 – Panorama sobre o Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil – traz dados estatísticos sobre o ensino médio e a educação profissional no Brasil e no Maranhão, que nos permitem vislumbrar a situação atual desse nível de ensino quanto ao quantitativo de matrículas, perspectivas e desafios referentes a expansão do ensino médio e a tendência de crescimento das matrículas na educação profissional.

O Capítulo 3 – Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – traz uma discussão da proposta dos Institutos como “novo arranjo educacional”. No entanto, pontuamos as limitações do modelo que mais se aproxima de um “arranjo institucional”, pois seu modelo organizacional se apoia na tradição das instituições de educação profissional e de nível superior. Vimos também que o IFET traz no bojo de sua concepção uma proposta que está intimamente ligada ao projeto de educação politécnica, mas que parece não ter os efeitos a que se propõe quando verificamos as trajetórias dos estudantes pesquisados.

No Capítulo 4 – Trajetórias escolares dos alunos do IFMA – Campus São Luís/Maracanã – apresentamos a análise dos dados coletados no campo através da aplicação de questionários e realização de grupos focais junto aos alunos do 1º ano do ensino médio integrado matriculados nas turmas do ano letivo de 2016. Por fim, as considerações finais acerca do nosso trabalho.

Assim, a partir da nossa investigação, buscamos contribuir com as discussões que vem sendo travadas a respeito da educação profissional e sua articulação com ensino médio. Os dados coletados em campo revelam ainda que os altos investimentos por parte do governo na expansão física da Rede Federal de Educação Profissional corroboram com a proposta de formação única, alcançando um número mínimo de estudantes que, na prática, não tem escolhido a instituição pela formação técnica.

1. PRINCIPAIS ABORDAGENS SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Educação profissional e ensino médio aparecem na história da educação brasileira como dois caminhos que ora se cruzam e ora se dissociam, revelando a falta de consenso e as diversas disputas existentes no âmbito da educação de nível médio no país. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, o ensino médio – última etapa da educação básica – tem como finalidade, dentre outros aspectos, a “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental”, o que possibilitaria o prosseguimento dos estudos e a preparação para o trabalho e cidadania. A LDB indica ainda que, atendida a formação geral deste sujeito, essa etapa poderia prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

A concepção de educação profissional presente na atual LDB, reflete as inúmeras aproximações e distanciamentos historicamente construídos entre esta modalidade e a educação básica. Nos artigos 39 a 42 da referida legislação concebe-se a educação profissional e tecnológica (EPT) integrada “aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e tecnologia”, podendo se desenvolver “em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) – trata “Da Educação Básica” e “Da Educação Profissional e Tecnológica” em espaços distintos. No capítulo II, “Da Educação Básica”, a seção IV trata “Do Ensino Médio” nos artigos 35 e 36. Logo em seguida, temos – de maneira complementar – a seção IV-A³, artigos 36-A a 36-D, que trata “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, a qual poderá preparar “para o exercício de profissões técnicas”, “atendida a formação geral do educando”.

No capítulo III da LDB, “Da Educação Profissional e Tecnológica”, vemos a possibilidade de integração com os “diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. A *educação profissional técnica de nível médio* aparece como um dos cursos que a EPT abrange, além dos cursos “de formação inicial e continuada ou qualificação profissional” e “de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação”.

³ Essa seção foi acrescida pela Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008.

Veremos, no decorrer deste capítulo, que a educação básica – considerando a etapa do ensino médio – e a educação profissional expressam a dualidade na formação de nível médio na educação brasileira. Nesse sentido, traremos um breve panorama histórico da educação profissional no país, a fim de compreender a perspectiva do debate da formação dual, destacando as principais legislações da área. Também apresentaremos um dos principais debates acerca da educação profissional e sua articulação com o ensino médio, pautado nos princípios da politecnia e na defesa do modelo de escola unitária. Longe de fazermos uma defesa do mesmo, consideramos necessário apresentá-lo de forma mais detalhada, dada sua importância neste debate nos anos recentes. Nesse sentido, a formação profissional técnica de nível médio será abordada neste capítulo considerando: (i) a perspectiva da dualidade na formação de nível médio e (ii) as principais questões do debate da politecnia e sua articulação com a formação profissional.

1.1. A perspectiva da dualidade na formação

A perspectiva da *dualidade* na formação de nível médio no país tem início na década de 1930 com a Reforma Francisco Campos que, ao organizar o ensino secundário no país, inclui neste nível o ensino profissionalizante. A partir de então, passa-se a contar com dois modelos de formação secundária que se distinguem quanto ao seu público-alvo e objetivos. O já conhecido ensino secundário de caráter propedêutico se destinava às elites da época e preparava para o ingresso no ensino superior. O ensino profissionalizante, por sua vez, era voltado para os “desfavorecidos da fortuna”⁴ e tinha como objetivo preparar mão-de-obra para a indústria.

O ensino secundário no país era organizado, até então, sem considerar outro público que não fosse a elite. Isso se justifica devido à matriz agrária da economia do país naquele momento. Dessa forma, a sociedade da época não via necessidade de estender o processo de escolarização às camadas desfavorecidas, pois considerava-se que a natureza do trabalho desenvolvido por estes não demandava a instrução disponibilizada às elites.

⁴ O termo “desfavorecidos da fortuna” aparece no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 que cria nas capitais dos estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional, primário e gratuito.

O processo de industrialização iniciado à época desperta para a necessidade da escolarização de uma população ainda não atendida pela escola e que precisava receber uma formação para exercer atividades que estavam em conformidade com as exigências da indústria. O ensino secundário, nesse contexto, que tinha como objetivo o preparo para o prosseguimento nos estudos, passa a cumprir também um outro papel, preparar para o exercício de uma profissão, o que acontecia somente em nível superior (SILVA, 2004).

Os cursos do ensino técnico e o curso normal, até a promulgação da primeira LDB, não possuíam o mesmo status dos cursos secundários⁵. Com a lei federal nº 1.076/50 os alunos dos cursos profissionalizantes tiveram a oportunidade de acessar os cursos de nível superior mediante aprovação em exames que comprovassem o domínio de conhecimentos necessários para o ingresso no curso pretendido.

A lei federal nº 1.821/53⁶ define as regras do regime de equivalência entre os diversos cursos de “grau médio” para fins de matrícula no “ciclo colegial” e nos cursos superiores. Essa lei definiu as regras para aplicação do regime de equivalência, mas somente através do decreto federal nº 34.330/53 é que no final daquele ano as referidas disposições foram realmente aplicadas. A plena equivalência, no entanto, sem exigência de exames ou provas só veio com a LDB 4.024/61 (CORDÃO, 2005).

Desse modo, até a promulgação da primeira LDB – Lei nº 4.024/61 – não havia possibilidade dos estudantes egressos dos cursos técnicos acessarem o ensino superior. A partir da referida lei de 1961 esses estudantes poderiam concorrer a vagas no ensino superior, no entanto, somente em cursos que estivessem relacionados com a sua área de formação, diferentemente dos egressos do ensino secundário de caráter propedêutico que podiam optar por qualquer curso.

A Lei nº 5.692/71, por sua vez, na tentativa de dirimir a dualidade, traz para o então 2º grau a profissionalização obrigatória. No entanto, essa obrigatoriedade seria revogada na década seguinte pela Lei nº 7.044/82, retornando, assim, ao status anterior de oferta de duas

⁵ Os cursos secundários eram ministrados em estabelecimentos oficiais, tais como o Colégio Pedro II. O acesso ao ensino secundário ocorria somente mediante aprovação em exame de admissão. O curso secundário era ministrado em dois ciclos: o ginásial e o colegial (clássico ou científico), e, após a conclusão deste último, o egresso poderia candidatar-se ao ensino superior.

⁶ A “Lei de Equivalência” permitia matrícula nos cursos clássico ou científico para os estudantes egressos dos cursos básicos do ensino comercial, industrial ou agrícola e normal. A matrícula desses estudantes, entretanto, só seria permitida após aprovação em exames de disciplinas que correspondiam ao curso ginásial. O que acontecia, na prática, era que esses estudantes só poderiam avançar para cursos superiores diferentes dos que a sua área de formação permitia se conseguissem passar nos testes das disciplinas que não eram ministradas ou não possuíam a mesma ênfase em seus cursos, buscando, assim, a certificação da equivalência.

formações, uma de caráter propedêutico e outra de caráter profissionalizante, com ambas permitindo acesso ao ensino superior conforme os termos da equivalência já adquirida.

Na década de 1990 o ensino médio passou a apresentar outros contornos em virtude da sua expansão e de reformas que foram realizadas nesse período a fim de organizar e definir sua identidade e funções. Houve um aumento substancial no número de matrículas (Tabela 1) entre os anos 1990 e 2000. Na década seguinte esse quadro se mostrou mais estável, porém, com registros de queda no número de alunos matriculados (COSTA, 2013).

Tabela 1 – Número de matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1991	3.772.698	103.092	2.472.964	177.268	1.019.374
1992	4.104.643	98.687	2.836.676	223.855	945.425
1993	4.478.631	93.918	3.180.546	244.397	959.770
1994	4.932.552	100.007	3.522.970	267.803	1.041.772
1995	5.374.831	113.312	3.808.326	288.708	1.164.485
1996	5.739.077	113.091	4.137.324	312.143	1.176.519
1997	6.405.057	131.278	4.644.671	362.043	1.267.065
1998	6.968.531	122.927	5.301.475	317.488	1.226.641
1999	7.769.199	121.673	6.141.907	281.255	1.224.364
2000	8.192.948	112.343	6.662.727	264.459	1.153.419
2001	8.398.008	88.537	6.962.330	232.661	1.114.480
2002	8.710.584	79.874	7.297.179	210.631	1.122.900
2003	9.072.942	74.344	7.667.713	203.368	1.127.517
2004	9.169.357	67.652	7.800.983	189.331	1.111.391
2005	9.031.302	67.650	7.584.391	186.045	1.068.734
2006	8.906.820	67.650	7.584.391	186.045	1.068.734
2007	8.369.369	68.999	7.239.523	163.779	897.068
2008	8.366.100	82.033	7.177.377	136.167	970.523
2009	8.337.160	90.353	7.163.020	110.780	973.007
2010	8.357.675	101.715	7.177.019	91.103	987.838

Fonte: INEP/Sinopses Estatísticas da Educação Básica dos anos de 1991 a 2010

O Parecer CNE nº 15/98⁷ destaca que o ensino médio brasileiro, até então, tinha como “referência mais importante os requerimentos do exame de ingresso à educação superior”. O referido documento analisa o cenário de expansão desse nível de ensino conforme citação a seguir:

“A demanda por ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino é visível na sociedade brasileira. Essa ampliação de aspirações decorre não apenas da urbanização e modernização consequentes do crescimento econômico, mas também

⁷ Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e regulamenta a Base Curricular Nacional e de organização do ensino médio.

de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade. [...] a demanda por ensino médio vai também partir de segmentos já inseridos no mercado de trabalho que aspiram a melhoria salarial e social e precisam dominar habilidades que permitam assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação. [...] Estudantes que aspiram trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade”. (PARECER CNE Nº 15/98 – CEB, p. 408 e 409)

Essa clientela, a partir da concepção presente na LDB 9.394/96 e regulamentação que consta no Parecer CNE nº15/98, estaria tendo acesso ao “novo ensino médio brasileiro” o qual teria novos fundamentos. Esses fundamentos dizem respeito a uma proposta de formação que proporcione formação geral e preparação para o trabalho.

“(...) a LDB busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual. Esse equilíbrio entre as finalidades “personalistas” e “produtivistas” requer uma visão unificadora, um esforço tanto para superar os dualismos, quanto diversificar as oportunidades de formação. Tornar realidade esse ensino médio ao mesmo tempo unificado e diversificado vai exigir muito mais do que traçar grades curriculares que mesclam ou justapõem disciplinas científicas e humanidades com pitadas de tecnologia”. (PARECER CNE Nº 15/98 – CEB, p. 419)

Assim, esses “novos” contornos que o ensino médio passou a apresentar a partir do final da década de 1990, dizem respeito, basicamente: (i) às demandas de uma clientela antes sub-representada nesse nível de ensino e que passa a acessá-lo com objetivos que podem se aproximar ou não da perspectiva de prosseguimento dos estudos e (ii) à concepção presente na atual LDB, de ofertar um ensino médio com uma visão unificadora entre formação geral e preparação para o trabalho.

Quanto às principais reformas desse período, destacamos o Decreto nº 2.208/97 e o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. As primeiras diretrizes foram aprovadas em 1998 e atualizadas em 2011. Mesmo após as atualizações, Moehlecke (2012) destaca que as novas diretrizes ainda trazem as mesmas inquietações presentes nas diretrizes da década de 1990. De acordo com a autora, as inquietações que se mantem são as seguintes: “a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo”.

A LDB 9.394/96 traz elementos importantes quanto a identidade e objetivos da educação de nível médio, quando esta passa a compor a educação básica⁸ e, dessa forma, faz parte de um ciclo “com começo, meio e fim”, no qual o ensino médio se configura como a última etapa. Os objetivos propostos nessa legislação abrangem não só a *continuidade dos estudos* mediante o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, como, também, a *preparação básica para o trabalho* numa perspectiva de formação para o aprendizado contínuo⁹.

A *preparação básica para o trabalho* e o preparo para o *exercício de profissões técnicas* são apresentados como duas perspectivas de formação distintas. A primeira é colocada no âmbito de uma *preparação geral para o trabalho*, a qual está atrelada a educação básica, isto é, a uma *formação comum, indispensável para o exercício da cidadania* e para o fornecimento de *meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*¹⁰. A segunda é facultativa, isto é, a depender do interesse do educando, e é vista enquanto *habilitação profissional*¹¹ que pode ser adicionada à formação básica.

Esses dois caminhos que são ofertados atualmente na educação de nível médio no país são classificados e abordados criticamente por muitos estudiosos da área, os quais tratam a perspectiva da dualidade no sistema de ensino brasileiro como algo indesejável (KUENZER, 1989; TUMOLO, 2005; MOURA, 2007; 2010; CIAVATTA e RAMOS, 2012), pois defendem a constituição de uma escola unitária, pautada nos princípios da politecnia, como veremos mais adiante. Dessa forma, se posicionam contrariamente a qualquer tipo de diversificação nesse nível de ensino.

Os decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04 refletem bem a polarização das concepções de educação profissional de nível médio até então construídas na realidade brasileira. Estes dois decretos, cada um a seu tempo, regulamentam os dispositivos da LDB 9.394/96 referentes à Educação Profissional e Tecnológica e representam momentos de articulação e desarticulação entre formação profissional e educação básica. O decreto nº 2.208/97 não está mais em vigor, pois foi revogado pelo decreto nº 5.154/04, no entanto, falaremos sobre o teor de ambos, uma

⁸ Somente através da Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 o ensino médio passa a ser obrigatório.

⁹ LDB 9.394/96 – Art. 35, I e II.

¹⁰ LDB 9.394/96 – Art. 22.

¹¹ LDB 9.394/96 – Art. 36-A.

vez que suas concepções e desdobramentos compõem o debate da educação profissional e do ensino médio que propomos identificar em nosso trabalho.

O decreto 2.208/97 organizou a educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico. O nível básico não exigia escolaridade prévia e era oferecido numa perspectiva de qualificação, requalificação e reprofissionalização do trabalhador. O nível técnico, por sua vez, proporcionava habilitação profissional aos matriculados ou egressos do ensino médio e o tecnológico correspondia aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico. Até então, a formação profissional de nível técnico só poderia ser oferecida de forma concomitante ou sequencial ao ensino médio, tendo uma organização própria e independente.

A separação entre educação profissional e ensino médio trazida pelo decreto 2.208/97 já estava prevista no PL 1603/96, que tramitava anteriormente à aprovação e promulgação da LDB 9.394/96. Em virtude da resistência ao conteúdo do projeto de lei, ele não seguiu adiante. No entanto, o seu conteúdo foi quase integralmente contemplado no referido decreto.

Os decretos de 1998 e de 2004 foram concebidos em momentos políticos diferentes, onde o primeiro está atrelado ao conjunto de reformas educacionais promovidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso e o segundo ao conjunto de reformas promovido pelo governo Lula. Em relação ao governo FHC, Oliveira (2009) afirma que:

“O conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento. Especialmente na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei n. 9.394/96”. (OLIVEIRA, 2009, p. 199-200)

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), referindo-se ao novo decreto (5.154/04), afirmam que o Governo Lula assumiu “marginalmente” o “projeto discutido com as forças progressistas no período pré-eleitoral”. As reivindicações das “forças progressistas” não teriam sido plenamente satisfeitas em virtude de:

“A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. [...] O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores,

anulando o potencial que está em sua origem”. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1095)

O decreto 2.208/97 concebeu a educação profissional e a educação básica como duas propostas distintas e independentes. Os estudiosos que defendem o modelo da escola unitária o consideram como um símbolo de regressão social e educacional. O decreto 5.154/04, que viria a substituí-lo, representou um avanço tímido na perspectiva de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006), pois afirmam que a sua aprovação se deu numa tentativa de se reestabelecer o “empate” na disputa entre projetos societários.

Os autores utilizam o termo “empate” para se referirem ao processo de substituição do decreto 2.208/97 pelo decreto 5.154/04, pois são tomados como legislações que representam dois lados distintos dentro de uma disputa pelo projeto ideal de ensino médio. O primeiro, representa a vitória dos conservadores e a manutenção da dualidade. O segundo, se afina às perspectivas progressistas, no entanto, não chega a se configurar como vitória, pois não consegue estender a proposta de formação unitária para todo o ensino médio. O “empate” ocorre, pois consegue-se, através deste último decreto, propor um modelo de formação unitária através do ensino médio integrado.

O decreto 5.154/04 – vigente até os dias de hoje – estabelece que a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de (i) formação inicial e continuada de trabalhadores; (ii) educação profissional técnica de nível médio; e (iii) educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Cordão (2005) afirma que, com este decreto, fica mais clara a forma de relacionamento entre o ensino médio e a educação profissional. O Parecer CNE/CEB nº 39, de 08/12/2004 – de sua autoria – discorre sobre o assunto:

“O ensino médio ganhou uma clara identidade própria e a educação profissional também. Não é mais possível colocar a educação profissional no lugar do ensino médio, como se ela fosse uma parte do mesmo, como fizera a lei nº 5.692/71. A educação profissional será sempre uma “possibilidade” para o “aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior” [...] A “articulação” é a nova forma de relacionamento entre a educação profissional e o ensino médio. [...] Essa nova forma de relacionamento entre o ensino médio e a educação profissional foi caracterizada, no inciso I do art. 3º da resolução CNE/CEB 4/99, como de “independência e articulação”. (Parecer CEB/CNE nº 39/2004, p. 398 e 399)

A articulação entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio ocorre para aqueles que optam pela forma *integrada*, enquanto que as formas independentes

acontecem *concomitante* ou *subsequente* ao ensino médio. A forma integrada não havia sido prevista no primeiro decreto.

Os cursos integrados são ofertados a alunos que já tenham concluído o ensino fundamental, configurando uma única matrícula. Os cursos concomitantes também são ofertados para aqueles que já tenham concluído o ensino fundamental, no entanto, devem estar cursando o ensino médio em outra instituição de ensino, configurando matrículas distintas para cada curso. Já os cursos subsequentes são oferecidos somente aos que já tenham concluído o ensino médio.

Lodi (2006) coloca que o Decreto nº 5.154/04 resgatou o “princípio basilar” da concepção unitária de formação, na medida em que institui a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio (art. 4º, §1º, I), isto é, o Ensino Médio Integrado. É no nível da *articulação* com o ensino regular que a educação profissional de nível médio se coloca, enquanto *possibilidade* dos estudantes acrescentarem uma *habilitação profissional* à sua formação.

Sendo assim, na visão dos “progressistas”, o decreto vigente mesmo reafirmando a dualidade indesejada, traz perspectivas de retomada de um projeto de formação politécnica através do ensino médio integrado. Para os “conservadores”, o mesmo decreto reflete uma proposta de formação mais flexível, representando a diversificação possível no contexto brasileiro, onde a formação geral e a formação para o trabalho não estariam restritas à formação de caráter profissional.

1.2. A perspectiva da politecnia

O debate da politecnia funda-se na questão do trabalho como princípio educativo, pois o trabalho é, na perspectiva marxista, um meio de transformação da natureza e do próprio homem, sendo este a essência do homem, e, portanto, não é possível dissociar trabalho e formação humana (KONDER, 2004). A concepção de politecnia em Saviani (1989) é construída no sentido da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre uma formação de caráter geral e outra de caráter profissional.

“A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse

sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos”. (SAVIANI, 1989, p. 17)

A perspectiva da politecnia é uma abordagem frequente na literatura que trata da educação de nível médio no Brasil. Grande parte da produção acadêmica – no campo da educação – tem tratado o ensino médio dentro de um eixo denominado “Trabalho e Educação”¹², que privilegia as suas discussões e análises a partir da perspectiva marxista e gramsciana. As discussões sobre o tema Trabalho e Educação tiveram como precursor, a partir da década de 1980, Dermeval Saviani.

A necessidade de pontuar esse debate em nosso trabalho se dá em virtude da grande influência do pensamento marxista nos textos que tratam da temática, revelando uma quase onipresença desse viés nas referências. A sistematização, elaboração e introdução do debate da politecnia no cenário brasileiro se deu com Saviani, que coordenava um grupo de pesquisadores¹³ que atualmente são tomados como referência na área e que propunham a formação politécnica como método de pensar a formação humana (SCHERER, 2013).

A produção acadêmica do final dos anos 1970 e início da década de 1980 no que se refere ao “campo” Trabalho e Educação tinha duas características principais: (i) a relação trabalho e educação compreendida a partir da perspectiva da classe trabalhadora; (ii) marxismo enquanto fundamento teórico-político, com forte inclinação para as ideias desenvolvidas por Gramsci. A produção em questão era, dessa forma, uma crítica aberta ao sistema capitalista e apontava uma necessidade de superação desse regime através da construção de uma estratégia revolucionária (TUMOLO, 2005).

O debate da politecnia é suscitado como um dos elementos de construção de um projeto de sociedade contrário ao modelo capitalista de produção, na medida em que pensa uma formação – no caso, a politécnica – que seria capaz de desfazer a dicotomia entre governantes e governados, entre os que pensam e os que executam. Tumolo (2005), ao fazer um balanço do “campo” Trabalho e Educação, afirma que o marxismo continua como fundamento das análises,

¹² A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED possui 23 GTs (grupos de trabalho). Os grupos de trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. O GT 09 – Trabalho e Educação caracteriza-se como um fórum de discussão sobre o mundo do trabalho e a educação privilegiando as discussões que tomam como eixo de análise a relação entre trabalho e educação. A formação profissional – inclusive a de nível médio – é uma das temáticas abordadas nesse grupo de trabalho.

¹³ Os pesquisadores em questão são: Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Lucília Machado, Carlos Roberto Cury, Antonio Chizzotti, José Libâneo, Paolo Nosella, dentre outros. Todos eles foram orientandos de Saviani no curso de doutorado em educação na PUC/SP.

entretanto, a partir dos anos 1990, o vínculo entre *educação* e *estratégia revolucionária* vai se tornando cada vez mais frágil e caindo no descrédito entre os seus próprios defensores. Nesse sentido, apesar da formação politécnica estar inserida em um projeto revolucionário em crise, ainda é muito presente o viés marxista na literatura que trata do ensino médio e da formação profissional de nível médio.

Ao se referir ao decreto 5.154/04, Rodrigues (2005) faz uma observação interessante que sugere a existência de *dois* grupos de educadores que defendem a politecnia:

“(...) dois grupos se posicionam em torno da avaliação deste decreto. De um lado, aqueles que entendem ser o atual decreto o único caminho possível em direção ao enfrentamento da dualidade educação profissional *versus* ensino médio, enquanto outros percebem que o decreto, pretendendo ser 'realista', acaba por naturalizar a dualidade. Curiosamente, ambos os grupos reivindicam-se partidários da concepção de educação politécnica e contrários à dualidade educacional, considerada milenar e fruto da luta de classes”. (RODRIGUES, 2005, p. 260)

Nessa perspectiva, a proposição que mais se aproxima desse projeto de formação única, de caráter emancipatório e revolucionário é o ensino médio integrado, uma vez que a politecnia, de acordo com Rodrigues, é uma “proposta privilegiadamente ligada ao ensino médio”, isso, talvez, por ser uma fase em que a inserção no mercado de trabalho se torna iminente para uma parcela significativa dos estudantes dessa etapa.

A forma integrada, isto é, articulada entre educação básica e formação profissional é vista como “empate”, pois a formação de técnicos de nível médio não seria um dos objetivos da formação politécnica e sim uma formação que compreendesse uma totalidade de modo a proporcionar o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos do mundo do trabalho.

A proposta de uma formação total, contrária ao que seria uma profissionalização estreita, é defendida, entretanto, de maneira genérica, sem a apresentação de um desenho ou projeto cuja execução seja possível. As discussões e balanços apresentados (SCHERER, 2013; TUMOLO, 2005; RODRIGUES, 2005; DEL ROIO, 2015; DORE, 2006; 2014; SAVIANI, 1989; 2007) se desenvolvem mais no âmbito filosófico, sem apontar de maneira clara como atingir as ambições propostas.

Dore (2014) afirma que Gramsci encontra o fundamento da *escola unitária* no princípio educativo da escola humanista da sua época, de cultura geral, a qual preparava dirigentes. A defesa da *escola politécnica*, por sua vez, seria uma leitura de Mario Manacorda – citado por Dore – da escola unitária de Gramsci, pois, de acordo com a autora, Gramsci “jamais alude à ideia de escola politécnica”.

A proposta de formação politécnica no Brasil surge em um contexto de propostas para uma educação pública que se afinasse com um projeto socialista de educação. No entanto, Dore (2006) traz alguns destaques no que se refere à recepção da concepção de escola unitária e escola politécnica pelos educadores brasileiros que, de maneira geral, compreendem ambas como sendo a mesma coisa.

A concepção de formação politécnica em Marx não se configurou enquanto proposta escolar, e sim como “princípios gerais” para a educação dos trabalhadores de sua época, os quais deveriam receber uma instrução que englobasse o ensino de muitas técnicas. A politecnia, nesse sentido, aparece como o ensino de “muitas técnicas” que deveria vir associado a uma instrução de caráter geral e à educação física.

O quadro teórico que defende a politecnia como único caminho possível para a formação de nível médio no país destaca também que esta concepção não pode ser confundida com polivalência, pois esta última seria uma dimensão da politecnia, apenas. Machado (1994) diferencia politecnia de polivalência:

“Polivalência significa simplesmente um trabalho mais variado com uma certa abertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador e não importa necessariamente mudança qualitativa das tarefas. Representa nada mais que uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos calcada no princípio positivista de soma das partes. Não significa obrigatoriamente intelectualização do trabalho, mesmo tratando-se de equipamentos complexos. É suficiente, para ser um trabalhador polivalente, o recurso aos conhecimentos empíricos disponíveis, permanecendo a ciência como algo que lhe é exterior e estranho. Politecnia representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalhador flexível com a recomposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento”. (MACHADO, 1994, p. 19)

O que ocorre, na verdade, é a reivindicação no uso de um termo “preservado na tradição socialista” (SAVIANI, 2003) que mesmo se assemelhando a outras concepções, refuta qualquer tipo de associação que não corrobore na construção de um projeto socialista de sociedade. Associar politecnia a polivalência seria fruto de uma visão neutra (SCHERER, 2013) a qual contribuiria para o avanço do projeto societário dominante cuja concepção reforçaria a dualidade, sendo, dessa forma, necessária a superação dessa associação.

Saviani contrapõe o modelo de formação politécnica ao modelo de profissionalização proposto na Lei nº 5.692/71, classificado pelo autor de “inventário das diferentes modalidades de trabalho, das diferentes habilitações”, as quais estavam listadas no

Parecer nº 45/72¹⁴. A politecnia, diferente disso, estaria centrada no “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas”. Porém, nos perguntamos, quem seria, então, capaz de ‘inventariar’ esses fundamentos e depois organizá-los e sistematizá-los enquanto proposta formativa que fosse do interesse de todos os sujeitos, estes, por sua vez, com objetivos, capacidades e interesses diversos?

Quais seriam esses “determinados princípios” e “determinados fundamentos”? Quem os define? Qual a possibilidade real do domínio de todos eles? Não seria o trabalho e, portanto, as habilidades e técnicas, de tal forma múltiplas e complexas que faria mais sentido pensar em uma formação múltipla – que atenderia múltiplos sujeitos – ao invés de uma formação única?

Entendemos que o autor se contrapõe a uma formação especializada, por considerá-la estreita, e defende uma totalidade utópica na qual o ser humano seria capaz de se apropriar de *um* conhecimento – referindo-me aqui à formação única – cuja apreensão de “princípios básicos” dariam condições de superação de um estado de alijamento e de alienação.

O anseio pela “compreensão do todo”, ou seja, pela implementação de uma formação politécnica, esbarraria na organização da sociedade capitalista. No entanto, a partir da concepção de politecnia seria possível criar as “condições de resolver um pouco o problema da articulação entre escola e processo produtivo” (SAVIANI, 1989). O autor quando trata “Sobre a concepção de politecnia” cita o seu próprio texto, “Escola e Democracia”¹⁵, no qual destaca aspectos que seriam fundamentais na relação aluno-professor para consecução dos objetivos que propõe no seu pensamento, atribuindo, dessa forma, certo grau de importância ao papel do professor na superação das desigualdades que se manifestam no ambiente escolar.

“E daí, então, o papel fundamental do professor, que, de algum modo, tem que dirigir esse processo, partindo das condições dos alunos, mas para elevá-los a uma compreensão superior. Não partir da sua situação para reiterá-la e ficar nesse ponto de partida. Nesse processo é fundamental a disciplina, naquele sentido Gramsciano de que a Educação é entendida como uma passagem da anomia à autonomia através da heteronomia. Parte-se de uma situação de anomia para uma situação de autonomia, mas pela mediação da heteronomia; para passar de um ponto a outro é preciso a heteronomia, ou seja, a intervenção do professor, que envolve um certo grau de disciplina. Porque o trabalho sistemático envolve disciplina, envolve métodos, envolve procedimentos que não são os espontâneos. A superação do espontaneísmo

¹⁴ O parecer trata da qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau e estabelece a carga horária mínima e as disciplinas exigidas para cada habilitação profissional. Estavam previstas no parecer: a “Nomenclatura das Habilitações” e “Outras Habilitações” que poderiam ser oferecidas a partir da habilitação principal. Exemplo: “Técnico em Decoração” se enquadra em Nomenclatura das Habilitações; “Desenhista de móveis”, “Desenhista de Decoração” e “Ornamentista de Interiores” se enquadram em “Outras Habilitações”.

¹⁵ O livro *Escola e Democracia* teve sua primeira edição publicada em 1983. Em 2008 foi lançada uma edição comemorativa pelos 25 anos do seu lançamento. Marise Ramos afirma na resenha que fez da obra que se trata de um clássico na área da educação, atingindo em 2008 a sua 40ª edição.

não se dá sem disciplina. É um aspecto em que tenho insistido muito”. (SAVIANI, 1989, p. 42)

Os alunos são classificados por Saviani em duas categorias, o “aluno empírico” e o “aluno concreto”, que, na verdade, são a mesma pessoa. O aluno empírico, ao manifestar seus desejos e escolhas individuais, entra em dissonância com as necessidades do aluno concreto. Essa dissonância precisa, então, ser corrigida/conduzida pelo professor, pois as necessidades do aluno concreto – “síntese das relações sociais” – precisam se sobrepor as aspirações individuais do aluno empírico, ainda não esclarecido. O professor teria um papel fundamental, devendo, portanto, “encaminhar o processo de ensino de modo a garantir que os interesses do aluno concreto sejam satisfeitos, ainda que esses interesses não coincidam correntemente com os interesses do aluno empírico”.

Vemos, então, que a incorporação objetiva dessa proposta não anda, necessariamente, no mesmo ritmo da assimilação subjetiva desta. A implantação da formação politécnica, dessa forma, pressupõe a clareza da proposta por parte das pessoas diretamente envolvidas em sua condução, as quais, de acordo com as condições possíveis – mediante a conjuntura em questão - farão os ajustes necessários até se chegar ao objetivo almejado. A escola de nível médio na perspectiva politécnica, precisaria, nesse contexto, estar comprometida em recuperar a relação entre conhecimento e prática de trabalho (SAVIANI, 2007). Sendo assim, trabalho manual e trabalho intelectual deveriam ser pensados juntos, a fim de compor uma formação única.

No que diz respeito à noção de “escola unitária” e “escola politécnica”, mesmo estas duas concepções sendo tratadas no cenário brasileiro como sinônimos, elas respondem a momentos históricos diferentes, sendo a escola unitária pensada em Gramsci, não fazendo alusão à escola politécnica cuja concepção surge da interpretação de Manacorda a partir do modelo soviético. No contexto soviético, Manacorda defende que a educação politécnica proporcionaria uma formação que desenvolveria o homem em todas as suas potencialidades. No entanto, na experiência da União Soviética – o socialismo real – a escola ficou restrita aos moldes clássicos da formação profissional da tão criticada sociedade capitalista (DORE, 2014).

Vemos, então, que o termo politecnia foi alvo de (re)-leituras que privilegiaram mais aspectos políticos do que, necessariamente, a sua origem etimológica. Falar em politecnia, dessa forma, é falar de uma formação que contesta as formações disponíveis na realidade brasileira, uma vez que, defender a politecnia é defender o socialismo. Não as experiências do socialismo real, mas da tradição da cultura socialista que se configura enquanto proposta utópica.

Nosella (2007) discorre quanto à perspectiva da politecnicidade e considera que um grupo de educadores brasileiros, ao erguerem esta bandeira, “acenam semanticamente para uma posição teórica historicamente ultrapassada”. Com essa afirmação o autor não abdica do marxismo, mas tece uma crítica aos “educadores marxistas” que teriam se tornado “especialistas do ensino médio profissional” o que, na visão do autor, legitimou indiretamente a dualidade do ensino. Nesse sentido, reitera “que a bandeira da “politecnicidade” os tem levado preferencialmente a desenvolver estudos sobre a escola média e profissional. Com isso, o trabalho como princípio educativo sofreu entre nós certo reducionismo”.

Saviani (2007) se posiciona quanto a esse aspecto afirmando que não há dissensos relevantes em relação à concepção que propõe e as críticas de Nosella, reforçando, assim, a politecnicidade enquanto termo que remete a uma tradição socialista e, por consequência, está associado a um projeto que visa estabelecer uma nova ordem.

No que se refere a esse debate, Saviani pondera

“Enfim, creio poder afirmar que as análises formuladas por Nosella e aquelas por mim desenvolvidas não se chocam, mas, ao contrário, complementam-se e enriquecem-se mutuamente. Não será o uso ou não de determinado termo que as colocará em confronto. Se assim for, posso proclamar sem hesitação: abrirei mão do termo politecnicidade, sem prejuízo algum para a concepção pedagógica que venho procurando elaborar”. (SAVIANI, 2007, p. 165)

Ciavatta (2014) corrobora com as ideias de Saviani e deixa claro que as divergências quanto ao uso e interpretação do termo politecnicidade não passam de polêmica e afirma que “ensino integrado”, “politecnicidade” e “educação omnilateral”, mesmo não sendo sinônimos, fazem parte de um “mesmo universo de ações educativas”. Referindo-se ao contexto brasileiro a autora coloca:

Há um sentido histórico que o termo politecnicidade adquiriu no Brasil, de acordo com as transformações socioeconômicas e políticas do país e as políticas educacionais que lhe deram sustentação. Nesta busca da historicidade não apenas da palavra, mas também das ações implementadas sob sua argumentação, temos dois momentos marcantes, a disputa do termo na discussão da LDB, iniciada nos anos 1980, e o retorno dessa concepção nas duas primeiras décadas dos anos 2000, quando se tenta aprovar e implementar a formação integrada entre a educação profissional e o ensino médio, e se recorre à memória das lutas pela educação politécnica na elaboração da LDB dos anos 1990. (CIAVATTA, 2014, p.190)

Sendo assim, os dissensos quanto aos usos, aproximações, interpretações e assimilações do termo politecnicidade se apresentaram menores em relação ao que seria um objetivo maior, a construção de uma sociedade justa pautada em uma formação integral ou politécnica.

Nesse contexto, o ensino médio integrado é visto numa perspectiva de “travessia” para alcançar esse objetivo (MOURA, FILHO e SILVA, 2015).

Assim, reconhece-se que não há nenhum tipo de formação politécnica em vigor, no entanto, a forma integrada – prevista no decreto 5.154/04¹⁶- proporcionou, segundo Moura, Filho e Silva (2015) uma “expectativa de avanço em direção à politécnica”. Admite-se, dessa forma, que o cenário atual se constitui como “fase de transição” até chegar à escola unitária.

“(…) na educação brasileira atual essa perspectiva formativa existe como possibilidade teórica e ético-política no ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentada na concepção de formação humana integral, onilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura e, a partir dessa mesma base, também oferecer, como possibilidade, o ensino médio integrado”. (MOURA, FILHO e SILVA, 2015, p. 1071 e 1072)

Nesse período de “travessia”, os autores reconhecem a existência das escolas técnicas, através das quais o projeto de emancipação da classe trabalhadora seria gestado. O ensino médio integrado é, nesse sentido, o espaço privilegiado para o desenvolvimento desse projeto, sem, no entanto, deixar de disputar espaços a fim que essa concepção alcance o ensino médio regular e assim – em conformidade com essa proposta – se avance em direção a uma efetiva politécnica.

1.3. Elementos do debate internacional sobre ensino médio e educação profissional: considerações sobre a diversificação

Vimos que a formação de nível médio é permeada por inúmeros dissensos e todas as reformas, ora abolindo e ora acrescentando perspectivas de formação a esse nível, não tem sido capazes de produzir as mudanças necessárias para tornar o ensino médio mais atrativo aos jovens. A defesa da formação unitária tem sido um dos grandes entraves para o avanço de algumas discussões, na medida em que ainda há resistência para se pensar um modelo de ensino médio diversificado, que se distancie de uma proposta única para todos os estudantes.

A forma que essa etapa de ensino está organizada em nosso país, de acordo com Castro (2008), não se assemelha aos dois grandes modelos existentes no mundo para a educação

¹⁶ A elaboração do decreto teve participação de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. Ver (Dore, 2006) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

de nível médio, um europeu e outro americano. O Brasil, na perspectiva do autor, teria optado por uma terceira via.

O modelo brasileiro não adota nem a tradição europeia – com diferentes tipos de escola para diferentes perfis de alunos – nem a tradição americana – escola única (*comprehensive schools*) com diferentes percursos internos de formação. O Brasil tem como proposta uma formação única, com um currículo amplo o suficiente que seria capaz de despertar o interesse de todos. Trata-se, de certa forma, de ensinar tudo a todos, ou, no caso do ensino médio integrado, ensinar tudo (formação geral) e mais um pouco (habilitação profissional), pois adiciona-se mais um tanto de conteúdos àqueles indispensáveis.

A indefinição quanto ao tipo de formação que se deve oferecer no ensino médio é, em parte, sanada no texto da LDB 9.394/96, como vimos. Entretanto, o que deveria ser o primeiro passo para se traçar caminhos possíveis à última etapa da educação básica, tornou-se um imbróglio que vem se arrastando ao longo dos anos. O ensino médio, afinal, deve preparar para o trabalho ou para a progressão dos estudos em nível superior? Preparar para o trabalho seria, necessariamente, proporcionar uma habilitação profissional?

Castro (2008) defende que se tratam de caminhos distintos e, dessa forma, precisariam ser pensados, enquanto proposta formativa, também de maneiras diferentes. Sendo assim, não há problema quanto a diversidade de demandas sobre o ensino médio, e sim em se querer ofertar formações distintas como se fossem uma só.

“(...) ao médio *pede-se que forme cidadãos cultos e conscientes, pede-se que prepare os graduados para exercer ofícios ou para trabalhar sem qualquer formação adicional*. E finalmente, *pede-se que prepare para o ingresso no ensino superior*. Não há país sério onde esse não seja o principal conflito do médio. O que mudam são as fórmulas encontradas para lidar com essas divergências insolúveis de objetivos. Cada país tem a sua, refletindo a sua história e cultura. E na maioria dos casos, a fórmula jamais agrada a todos”. (CASTRO, 2008, p.117)

Nesse trecho, o autor aponta para quatro expectativas que recaem sobre o ensino médio. A primeira versa sobre aspectos relativos a uma formação mínima (geral) que traria elementos da cultura, das ciências, de leitura e escrita, os quais seriam indispensáveis para que os estudantes desse nível pudessem prosseguir para outras etapas. Essas etapas estão relacionadas aos demais aspectos apontados e se alinham à uma formação para o trabalho – este podendo exigir ou não uma habilitação profissional específica – e à preparação para o ingresso no ensino superior.

O conflito, nesse sentido, não está no texto legal, pois este define o ensino médio como última etapa de formação da educação básica. Essa terceira e última etapa da educação básica fecha um ciclo de formação. As etapas posteriores, isto é, pós-médio extrapolam a formação básica, embora o sucesso nelas esteja relacionado com a qualidade e coerência do que foi ofertado anteriormente.

Diante das diversas demandas e expectativas que recaem sobre o ensino médio, o Brasil ainda não conseguiu avançar para uma discussão que extrapolasse uma proposta de formação única, que somente adiciona uma habilitação profissional no currículo para os que assim optarem e estes tem sido uma minoria. Formação geral tem sido sinônimo de currículo único e essa perspectiva tem dificultado qualquer discussão no sentido de diversificar os percursos formativos de nível médio que poderiam ser tão diversos quanto os alunos e os caminhos que poderão trilhar na etapa pós-médio.

A configuração do ensino médio no país possibilita a formação para o trabalho e o prosseguimento nos estudos, porém, é o prosseguimento nos estudos em nível superior que traz consigo a ideia de sucesso nas trajetórias escolares. A mesma associação, entretanto, ocorre em menor escala em relação a todos os outros alunos que se direcionam ao mercado de trabalho e aos estudos de nível médio – a exemplo dos cursos técnicos subsequentes ao médio.

A educação básica e a educação de nível superior se conectam em certo nível, porém, correspondem a ciclos de formação diferentes, precisam ser completas e atingir os seus objetivos dentro da sua área de circunscrição. A eficácia de uma formação diz respeito, em princípio, à sua capacidade de produzir o efeito desejado. Nesse sentido, não seria ideal que essa mesma eficácia fosse questionada em virtude de os alunos escolherem itinerários de menor prestígio, uma vez que estes também estão previstos na proposta de formação do ensino médio.

A seguir, nos propomos a descrever brevemente e refletir sobre experiências de outros países referentes aos desafios da educação de nível médio e a sua relação com a educação profissional. Em item anterior, pontuamos a questão da dualidade e o debate da politecnicidade – que se configuram em perspectivas recorrentes na análise de boa parte dos educadores quanto à formação técnica de nível médio na realidade brasileira. Entretanto, consideramos ser igualmente importante agregar outras perspectivas a fim de enriquecer o debate acerca da educação profissional e sua articulação com o ensino médio. Para isso, traremos as contribuições de alguns autores, que através de uma abordagem comparativa nos ajudam a pensar o modelo brasileiro.

Schwartzman (2015) apresenta quatro conclusões a respeito de como a educação de nível médio¹⁷ tem acontecido em outros países:

“ (1) *Nenhum país do mundo, dos conhecidos, possui um sistema único de educação secundária de tipo acadêmico.* Todos permitem uma ampla diferenciação que ocorre tipicamente a partir dos 15 anos de idade, que conduz a diversos tipos de certificação que permitem que a formação adquirida seja reconhecida pelo mercado de trabalho e abre porta também a estudos mais avançados, seja de tipo tecnológico, seja de tipo superior. (2) *A intensidade da participação dos governos centrais na definição dos conteúdos, certificação e financiamento dos cursos de formação profissional varia muito, mas todas as experiências bem sucedidas requerem uma forte participação do setor empresarial na concepção dos cursos a serem oferecidos,* em proporcionar oportunidades de aprendizagem, e em participar dos diferentes sistemas de certificação de competências. (3) *Existe um forte movimento no sentido de dar prioridade, nos sistemas de formação profissional, a competências e habilidades mais gerais,* começando com a capacitação em linguagem e matemática, e incluindo competências sociais e comportamentais, evitando, por outro lado, cursos de conteúdo limitado e vinculado a atividades profissionais suscetíveis de rápida obsolescência. (4) *Se, no passado, a educação profissional era vista como uma alternativa de segunda classe para os jovens que não conseguiam ingressar nas escolas secundárias acadêmicas, hoje ela é buscada como uma alternativa de igual ou maior valor,* tanto pelas oportunidades mais imediatas de trabalho que proporcionam como pela possibilidade de continuar estudando e se desenvolvendo ao longo da vida, e se adaptando às inevitáveis mudanças que continuarão ocorrendo no mercado de trabalho”. (SCHWARTZMAN, 2015, p. 04)

A tendência de diversificação na educação secundária está atrelada aos diferentes interesses das pessoas que buscam a formação nesse nível e às desigualdades na oferta do ensino fundamental, pois os alunos que chegam ao nível médio, nessa perspectiva, não teriam condições de fazer o mesmo tipo de curso (SCHWARTZMAN, 2011). A diversificação, nesse sentido, diante das desigualdades que se manifestam no sistema escolar, oferece opções que se ajustariam ao perfil, interesse e possibilidades acadêmicas dos estudantes.

Outro aspecto desse processo de diversificação da educação secundária é a construção de um elo entre o setor industrial/empresarial e escola, onde o primeiro possa atuar como corresponsável – com a instituição de ensino – pela formação de determinado profissional. No caso de uma habilitação técnica, essa parceria envolveria a concepção do curso e o processo de ensino-aprendizagem ocorrendo em ambos os espaços, da empresa e da escola.

O público que acessa o ensino médio é diversificado e mesmo que cada vez mais se reconheça a necessidade de se pensar itinerários formativos diferenciados e, por sua vez,

¹⁷ Quanto a utilização dos termos, ensino médio e educação profissional correspondem, respectivamente à educação secundária e educação vocacional. Sendo que, no Brasil, a educação profissional ou vocacional pode ser oferecida como formação inicial, continuada ou técnica (esta última correspondente ao nível médio), ou ainda de nível superior (tecnológica). Para fins desse trabalho, ao falarmos de educação vocacional estaremos nos referindo somente à formação técnica de nível médio.

mais atrativos, definir quais seriam e de que forma organizá-los, ainda é um grande desafio no contexto brasileiro.

Esse *forte movimento* no sentido de dar prioridade à oferta de uma formação geral, não está, necessariamente, focado nas novas ocupações que irão surgir no futuro, mas numa “aposta” de que o mercado de trabalho irá centrar-se em um trabalho que irá privilegiar essas três habilidades: “resolução de problemas não estruturados”, “habilidade de trabalhar com novas informações” e “execução de tarefas manuais não rotinizadas” (LEVY e MURNANE, 2013).

De acordo com esses autores, há uma tendência de que as demais atividades – que não se encaixam na perspectiva acima citada – sejam realizadas por computadores ou por trabalhadores com baixa qualificação e, conseqüentemente, a baixos salários. Levy e Murnane (2013) fazem uma “aposta” quanto as habilidades que serão essenciais mesmo diante dos avanços da tecnologia no mercado de trabalho. Considerando essa perspectiva, será preciso

“(…) se concentrar nas competências mais básicas que capacitam as pessoas a trabalhar com questões novas e não estruturadas – domínio da língua, raciocínio matemático e familiarização com conceitos científicos –, com ênfase crescente na compreensão intelectual e na capacidade de resolver problemas, deixando de lado a capacitação em atividades de rotina que tendem a desaparecer”. (SCHWARTZMAN, 2016, p. 38)

Nesse sentido, nos países em que a diversificação na educação de nível médio já possui um percurso mais consolidado, a educação profissional demanda cada vez mais o desenvolvimento de habilidades complexas e não uma formação estreita como sugere a concepção politécnica de educação.

A educação de nível médio na Europa e nos Estados Unidos oferta percursos diversificados. Descreveremos brevemente os seus modelos para termos elementos para comparar com o modelo de ensino médio brasileiro. Ao falarmos da tradição europeia, tomaremos como exemplo os modelos aplicados na Alemanha e no Reino Unido. Na Alemanha, os alunos, após concluírem a escola primária – por volta dos 10 anos de idade – são encaminhados para diferentes tipos de escolas que podem preparar para o ensino superior ou para o exercício de uma profissão. Essas escolas se diferem quanto ao nível de exigência, ritmo que os conteúdos são ministrados e possibilidades de formação.

O grande diferencial do modelo alemão quanto a sua forma de organização é o seu sistema dual de ensino, nele “os estudantes combinam o treinamento prático no setor produtivo com a atividade escolar” (SCHWARTZMAN, 2016). Esse modelo dual, entretanto, compõe um sistema de educação profissional que possui mais dois componentes:

“(…) *escolas de formação profissional dedicadas a ocupações de nível intermediário* em que predominam mulheres, como atendentes de jardim de infância e assistentes médicas etc. nas áreas de saúde, serviço social, enfermagem; *e um setor pré-profissional de transição*, com cursos de cerca de um ano, que não dão certificados profissionais e são frequentados por estudantes que aguardam a oportunidade de entrar em uma escola profissional ou em um programa de aprendizagem, ou então por aqueles que têm menos qualificação e não conseguem prosseguir com seus estudos”. (SCHWARTZMAN, 2016, p. 48)

No Reino Unido, após o término da educação primária – por volta dos 11 anos de idade – os alunos ingressam na educação secundária – que vai dos 11 aos 16 anos de idade – e se submetem a um exame nacional¹⁸. A partir do resultado desse exame os estudantes são direcionados, conforme desempenho e interesse, para cursos superiores ou cursos profissionais com diferentes níveis de qualificação. Mesmo os estudantes que são orientados para os cursos profissionais, a depender do nível de qualificação do curso, podem ingressar no nível superior.

No modelo americano, após a educação primária – entre 11 e 12 anos de idade – os alunos vão para o ensino secundário que possui uma subdivisão, *junior* e *high school*. Os estudantes podem escolher cursos diferentes dentro da mesma estrutura escolar, sendo que estes também possuem níveis de exigência diferentes que deverão estar de acordo com sua aptidão e interesses. Quase todas as escolas públicas oferecem cursos técnicos. Após a conclusão do ensino secundário, os alunos podem fazer cursos técnicos em nível pós-secundário¹⁹, com duração de um a dois anos nas *community colleges*. Os Estados Unidos também possuem as chamadas *career academies*, uma espécie de “escola dentro da escola” com um programa de formação vocacional com algumas características²⁰ que as diferenciam daquilo que já é praticado no *high school*.

Em relação ao Brasil, a única diversificação existente na educação de nível médio é a possibilidade de adição da formação profissional na trajetória daqueles alunos que assim optarem por cursos técnicos de nível médio na forma integrada – cuja oferta ocorre em uma instituição especializada, onde o aluno cursa médio e técnico juntos – ou concomitante, quando o aluno faz o ensino médio em uma instituição e o curso técnico em outra. Os cursos

¹⁸ General Certificate of Secondary Education (GCSE).

¹⁹ Os cursos de nível pós-secundário não são, necessariamente, diferentes dos cursos secundários, mas possuem um nível de detalhamento maior. São voltados para a preparação para o mercado de trabalho. No Brasil correspondem aos cursos tecnológicos (superiores de curta duração).

²⁰ Schwartzman (2016) cita Kemple e Willner (2008) para descrever as *career academies*: “(1) São organizadas como pequenas comunidades de aprendizagem para criar um ambiente mais favorável, personalizado; (2) Combinam currículo acadêmico e currículo vocacional em torno de um tema de carreira para enriquecer o ensino e a aprendizagem; e (3) Estabelecem parcerias com os empregadores locais para sensibilizar os alunos para a carreira e fornecer-lhes oportunidades de aprendizagem baseadas no trabalho”.

subsequentes são uma possibilidade de formação técnica de nível médio, porém, somente para aqueles que já tiverem concluído a educação básica.

Quanto aos conteúdos que devem ser trabalhados nessa etapa, estes são definidos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São essas diretrizes que “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras”. A União estabelece em parceria com os Estados as competências e diretrizes que norteiam currículos e conteúdos mínimos a serem trabalhados no ensino médio, assim como para as suas respectivas modalidades (BRASIL, 2013).

Conforme o Parecer CNE/CEB nº07/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

“Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais, definidos no texto dessa Lei, artigos 26 e 33, que assim se traduzem: I – na Língua Portuguesa; II – na Matemática; III – no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, IV – na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; V – na Educação Física; VI – no Ensino Religioso”. (BRASIL, 2013, p. 31 e 32)

Dessa forma, é uma atribuição do governo federal a orientação dos currículos e conteúdos da educação básica através da instituição de diretrizes. O currículo do ensino médio prevê além do rol de conteúdos obrigatórios da base nacional comum, os conteúdos da parte diversificada, trabalhados de maneira complementar e que deverão ser escolhidos mediante as características regionais e locais de cada sistema de ensino. No currículo do ensino médio integrado estão conjugados os conteúdos da base nacional comum, da parte diversificada e os de natureza específica do curso técnico escolhido²¹.

No próprio Parecer CNE/CEB nº 07/2010 reconhece-se o descompasso entre a proposta do ensino médio e as demandas dos estudantes. No entanto, ainda que a solução

²¹ O ensino médio, conforme a LDB 9.394/96, no art. 24, deve possuir carga horária mínima anual de 800 horas. A carga horária mínima dos cursos da Educação Profissional Técnica de nível médio, conforme disposto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, varia entre 800, 1000 e 1200 horas, a depender da habilitação profissional. Sendo assim, ao somarmos as cargas horárias, o ensino médio integrado passa a ser um curso de 3200, 3400 ou 3600 horas.

proposta pareça apontar para uma flexibilização e diversificação do currículo, os pressupostos do documento defendem uma formação de base unitária.

“Compreensível que é difícil que todos os jovens consigam carregar a necessidade e o desejo de assumir todo o programa de Ensino Médio por inteiro, como se acha organizado. Dessa forma, compreende-se que o conjunto de funções atribuídas ao Ensino Médio não corresponde à pretensão e às necessidades dos jovens dos dias atuais e às dos próximos anos. Portanto, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica, os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que mais atenda a seus interesses, suas necessidades e suas aspirações”. (BRASIL, 2013, p. 39 e 40)

Os alunos do ensino regular estão diante de *todo o programa do ensino médio*, enquanto que os alunos do ensino médio integrado precisam dar conta de todo esse programa, mais o programa do curso técnico escolhido. Um contrassenso diante da intenção de tornar essa etapa da educação básica mais atrativa e – através dessa estratégia – reduzir os índices de evasão e abandono.

A expansão da educação secundária ao redor do mundo²² trouxe novas demandas e mudanças estruturais a fim de atender o novo público²³ que passou a ter acesso a esse nível de ensino. Esse novo público passou a trazer outros *interesses, necessidades e aspirações* para dentro da escola que havia sido pensada, até então, somente para uma pequena elite. Benavot (2006) considera a diversificação tão importante quanto a expansão da educação secundária, cuja abertura permitiu se pensar percursos formativos diferenciados, atendendo as diversas expectativas e interesses desses estudantes, além de proporcionar uma maior aproximação com as demandas do mercado de trabalho.

A influência da politecnicidade no contexto brasileiro, entretanto, torna essa aproximação – de maneira mais sistematizada – entre formação profissional e mercado de trabalho, um horizonte distante, mesmo já existindo, de acordo com Schwartzman (2015), um forte consenso de que os melhores modelos de formação profissional são aqueles que conseguem ter um maior envolvimento com o setor produtivo.

No Brasil, apesar dos investimentos recentes feitos em relação a educação profissional, com destaque para a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e

²² Schwartzman (2015) afirma que a universalização da educação secundária nos países desenvolvidos ocorreu ao final do século XX e tem sido uma tendência nos países em desenvolvimento.

²³ De acordo com o “Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015” da Unesco, o ingresso na educação secundária acontece, em geral, primeiramente, pela elite “e apenas depois pelos marginalizados, pelos pobres e por pessoas que vivem em áreas rurais”.

Tecnológica através dos Institutos Federais, os alunos matriculados nessa esfera são pouco representativos em relação aos demais alunos que se encontram nas redes estaduais de ensino, cursando o ensino médio regular, propedêutico. Schwartzman (2016) afirma que esse conjunto de iniciativas trouxe duas consequências, sendo uma positiva – pois chama atenção para a “necessidade de considerar a educação vocacional como parte do sistema educacional mais amplo e não como um sistema à parte” – e a outra negativa, em virtude da vinculação desta com o sistema produtivo não ter se tornado prioritária.

A formação técnica de nível médio, mesmo tendo sido tratada por nós como a única forma de diversificação presente nessa etapa de ensino, configura-se mais, na verdade, como um aditivo à formação majoritária e de percurso único ofertada no país. Dessa forma, a relação estabelecida entre a educação secundária e a educação vocacional no Brasil não apresenta semelhança com nenhum dos grandes modelos de educação de nível médio existentes.

Benavot (2006) faz algumas considerações a respeito desse processo de diferenciação nos currículos e, conseqüentemente, nas trajetórias dos estudantes que fazem parte desses sistemas de ensino diversificados²⁴. O autor alerta que, mesmo nesses modelos que proporcionam oportunidades de escolha para os alunos, acabam fornecendo “amplas bases para as desigualdades sociais, embora sejam muito diferentes das distinções baseadas em critérios de classe”.

O autor acrescenta, ainda, que os currículos da educação secundária têm demonstrado potencial de prover espaços de experimentação e exploração, apesar de continuarem sendo utilizados como mecanismo de seleção e estariam, também, empregando uma variedade de práticas para limitar o acesso dos estudantes ao ensino superior.

O *tracking* é uma das práticas presentes nos sistemas diversificados e que tem apresentado alguns efeitos indesejados em algumas realidades²⁵. *Tracking* consiste em um processo de diferenciação em que os estudantes são encaminhados e distribuídos a partir de uma lógica que considera o seu desempenho e nível de habilidades em determinada área, de forma que passam a compor classes com um traço muito forte de homogeneidade (LeTendre, Hofer, Shimizu, 2003).

²⁴ O autor trabalha numa perspectiva comparativa privilegiando os modelos europeu e americano.

²⁵ Nos Estados Unidos já existe um movimento para abolir a prática do *tracking* nas escolas (“*detracking movement*”), pois ela tem sido vista como uma forma de manter ou transmitir as desigualdades de oportunidades. O modelo das *comprehensive schools* amenizou as diferenças entre os tipos de escola – uma de caráter mais acadêmico e outra de caráter vocacional – no entanto, a hierarquia que havia entre as escolas foi transformada em uma hierarquia interna (“*intra-school*”) (LeTendre, Hofer, Shimizu, 2003; Benavot, 2006).

LeTendre, Hofe e Shimizu (2003) verificaram que os padrões de diferenciação dos sujeitos através dos sistemas educacionais estavam relacionados a questões culturais, as quais classificavam as medidas adotadas nesses sistemas como mais ou menos aceitáveis. Sendo assim, são os valores culturais dominantes que definem quais formas de tracking são mais ou menos aceitas.

Um outro ponto colocado pelos autores é o fato de não existir uma regra definida de quando se deve iniciar a diferenciação dos currículos, pois isso é uma decisão que deve ser tomada de acordo com a realidade de cada país, a qual deve estar conectada com as expectativas de quando seus estudantes devem ser iniciados nesse processo. No caso da Alemanha, em que o tracking é plenamente admitido, as discussões estão pautadas em basicamente dois pontos: (i) se o *tracking* deveria ocorrer tão cedo e (ii) se os alunos estão no grupo de diferenciação correto²⁶.

Não existirá, dessa forma, uma proposta para a educação secundária, ou para qualquer nível de ensino que não apresente limitações ou consequências indesejáveis no seu desenvolvimento. No entanto, a partir da experiência internacional temos visto que a adoção de currículos únicos tem perdido espaço, uma vez que não proporcionam alternativas diversas que possam se tornar mais atrativas e alinhadas aos diferentes objetivos de formação e de vida dos alunos.

“Não parece que o país deva tentar replicar o modelo europeu, criando um sistema completo e separado de educação técnica, nem copiar o modelo fortemente descentralizado e desregulado dos Estados Unidos; nem se pode esperar que o setor produtivo se responsabilize, sozinho, pela educação vocacional. Uma opção intermediária, que está sendo encaminhada, é manter as escolas de ensino médio como um modelo geral, mas, dentro dele, abrir espaço para uma diferenciação que contenha uma parte comum, de competências e conhecimentos considerados indispensáveis para toda a população, e uma parte diferenciada, em que os estudantes possam se aprofundar e ser posteriormente avaliados pelos resultados obtidos”. (SCHWARTZMAN, 2016, p. 182)

A opção intermediária que o autor se refere no trecho acima materializou-se na polêmica Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, que propõe a reestruturação do ensino médio brasileiro, onde, além de instituir uma política de fomento à implementação de escolas em tempo integral nesse nível de ensino – ampliando a carga horária mínima anual –

²⁶ No caso alemão, o *tracking* acontece depois do quarto ano da educação primária, por volta dos 10 anos de idade. Os professores fazem as recomendações a respeito do tipo de escola que o estudante deve ser encaminhado. A preocupação quanto ao aluno estar no agrupamento correto (“*on the right track*”) justifica-se pelo fato de que quanto mais ajustado ele estiver às suas habilidades, mais focado estará e, por consequência, terá maiores chances de sucesso (LeTendre, Hofer, Shimizu, 2003).

suspende a obrigatoriedade de determinadas disciplinas e estabelece um núcleo comum de disciplinas para os alunos até um determinado ponto e partir dele seriam feitas as escolhas pelos itinerários formativos de interesse. No entanto, apesar da Medida Provisória já estar em vigor, a sua efetivação só ocorrerá após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular e a resolução de outros impasses de natureza jurídica e política²⁷.

A cópia de modelos internacionais não se configura em solução para os graves problemas do ensino médio quanto a fluxo, evasão, repetência e baixos índices de desempenho dos estudantes. Entretanto, deve-se dar atenção a experiências bem-sucedidas, ainda que dentro destas se encontrem situações indesejáveis que reforçam em maior ou menor escala as desigualdades.

Sendo assim, mesmo diante do movimento natural de contestações que toda e qualquer proposta pode enfrentar²⁸, é preciso considerar a necessidade da reforma da educação de nível médio no país e reconhecer os benefícios da oferta concreta de diversificação de itinerários formativos que produzam melhores resultados aos que concluem a última etapa da educação básica se assim estiverem ajustados à padrões mínimos de qualidade e objetivos mais específicos de formação.

²⁷ No dia 19 de dezembro de 2016, o Procurador-geral da República, Rodrigo Janot posicionou-se contrariamente à Medida Provisória do Ensino Médio (MP 746/2016), alegando inconstitucionalidade por não cumprir os requisitos de relevância e urgência para edição de medidas provisórias e ferir diversos princípios constitucionais. O Ministério da Educação, no dia seguinte, 20 de dezembro de 2016, manifestou-se através de nota oficial no site reafirmando a urgência e relevância da reforma do ensino médio, e, dessa forma, a sua constitucionalidade.

²⁸ Estão listadas 24 entidades na página da Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) que são contra a reforma do ensino médio. Dentre elas: CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal), Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), Colégio Pedro II/RJ, Ministério Público Federal, etc.

2. PANORAMA SOBRE O ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A educação de nível médio no país passou por reformas nas décadas de 1990 e 2000, com destaque – considerando o recorte do nosso trabalho – para aquelas que tiveram reflexos diretos na relação entre ensino médio regular e ensino médio de caráter profissional. Vimos que, mesmo com a atualização das diretrizes curriculares para esse nível de ensino em 2011, não ocorreram avanços quanto a definição da sua identidade.

“Em termos da organização propriamente dita do ensino médio, as DCNEM-2011 basicamente referendam os principais marcos normativos já vigentes na área e os programas e ações que vinham sendo adotados como política educacional para esse nível de ensino, tanto no âmbito federal quanto em alguns estados e municípios. No início do parecer é feita uma síntese das orientações legais que impactam direta ou indiretamente o ensino médio. As principais mudanças ressaltadas abrangem a aprovação da lei nº 11.741/08, que reforça a integração entre o ensino médio e a educação profissional, da lei nº 11.494/07, que garante um financiamento específico a esse nível de ensino por meio do FUNDEB e da emenda constitucional nº 59/2009, que assegura a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos”. (MOEHLECKE, 2012, p. 52 e 53)

Enquanto ensino médio e educação profissional já possuem uma antiga relação, ainda que marcada por diversas indefinições, a garantia de financiamento e obrigatoriedade para o ensino médio regular são eventos recentes.

As principais projeções em relação ao ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio estão no atual Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) através das metas 3 e 11. A meta 3 tem como propósito “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)”. A meta 11, por sua vez, visa “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”.

Destacamos, ainda, duas estratégias – referentes às metas 3 e 11 – que constam no atual PNE, as estratégias 3.7 e 11.1. As duas se referem a educação profissional técnica de nível médio, sendo que a primeira trata de “fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à formação profissional” e a segunda de “expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”.

Ao falarmos de metas e estratégias, é necessário verificar em qual patamar se encontra a educação profissional e o ensino médio em nosso país, o que já foi alcançado e quais desafios precisamos enfrentar. Será que, de fato, estamos traçando as melhores estratégias para alcançar aquilo que queremos? E o que pensamos e queremos enquanto política educacional para o universo do nível médio tem se configurado como o melhor desenho?

2.1. Dados do ensino médio e da educação profissional no Brasil e no Maranhão

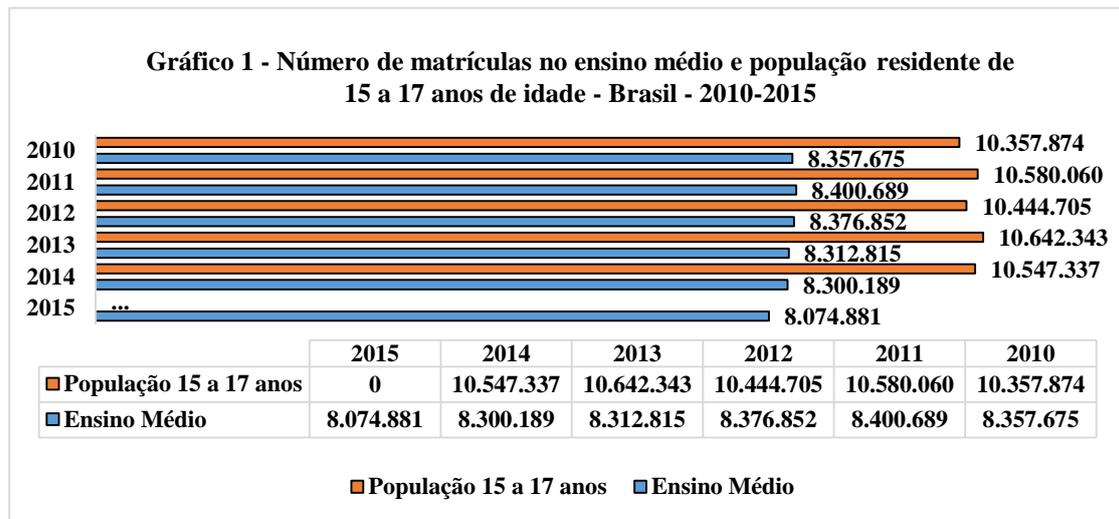
Na década de 1990 o ensino médio teve um crescimento substancial no número de matrículas. Em 1991 eram 3,7 milhões de alunos e em 2004 esse número chegou a pouco mais de 9,1 milhões. Essa tendência de crescimento se manteve até meados da primeira década de 2000, apresentando uma queda com o passar dos anos até atingir o patamar atual de estabilização no número de matrículas. A partir de 2010 o número de matrículas começa a variar negativamente, sendo que de 2014 para 2015 registra-se uma queda de 2,7%.

De acordo com o Censo Escolar de 2015, o ensino médio possuía naquele ano 8,1 milhões de alunos. A população de 15 a 17 anos, no entanto, soma mais de 10,5 milhões de pessoas²⁹ (Gráfico 1)³⁰ e sabemos que há um grande contingente de estudantes acima de 17 anos matriculados no ensino médio na modalidade da educação de jovens e adultos - EJA.

Nos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade EJA, a idade dos alunos matriculados em 2015 varia entre 23 e 52 anos de idade. Nos anos finais do ensino fundamental o perfil etário está entre os 16 e 39 anos e no ensino médio varia entre 19 e 32 anos de idade. A educação de jovens e adultos estaria, dessa forma, absorvendo alunos provenientes do ensino regular que não conseguiram concluir as etapas de ensino na idade ideal.

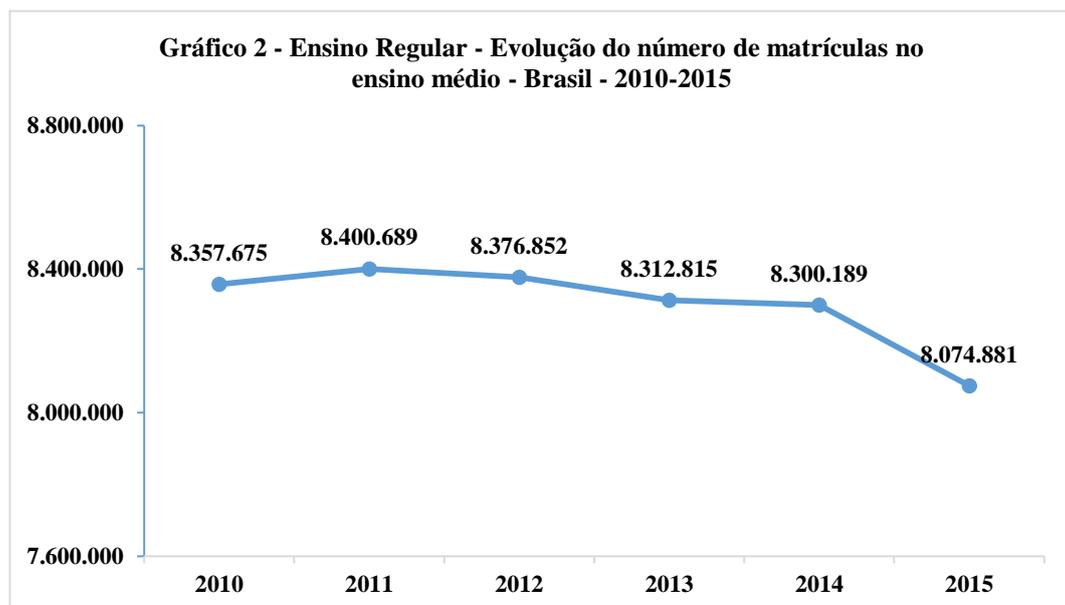
²⁹ Os dados presentes no Gráfico 1 foram retirados das Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2015 publicadas pelo MEC em março de 2016. Não consta nessa publicação o quantitativo da população de 15 a 17 anos referente ao ano de 2015.

³⁰ Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2011-2014 e Censo demográfico 2010 (Dados do Universo). Os dados não incluem alunos de classes especiais. Incluem matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério. (Elaboração própria).



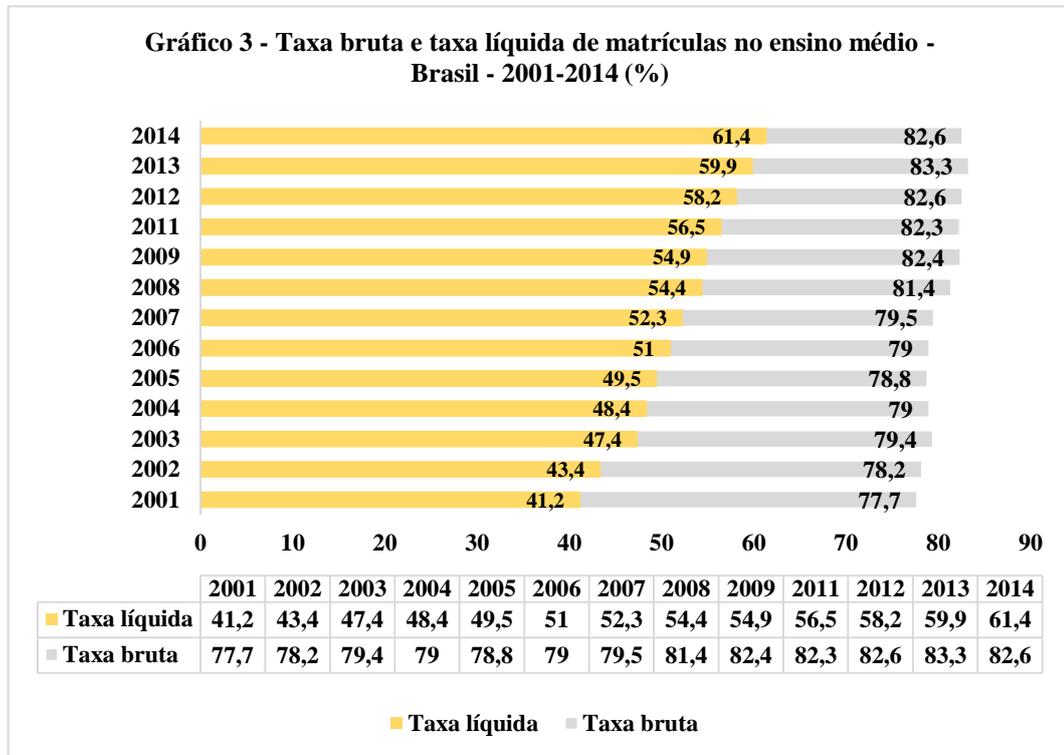
Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2011-2014 e Censo demográfico 2010 (Dados do Universo). Os dados não incluem alunos de classes especiais. Incluem matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério. (Elaboração própria).

O quadro da evolução no número de matrículas no ensino médio tem se mostrado decrescente nos últimos anos. Esse quadro se agrava se considerarmos que até 2014 havia um contingente de mais de 1,6 milhões de jovens entre 15 e 17 anos que não frequentava a escola (Gráfico 2).



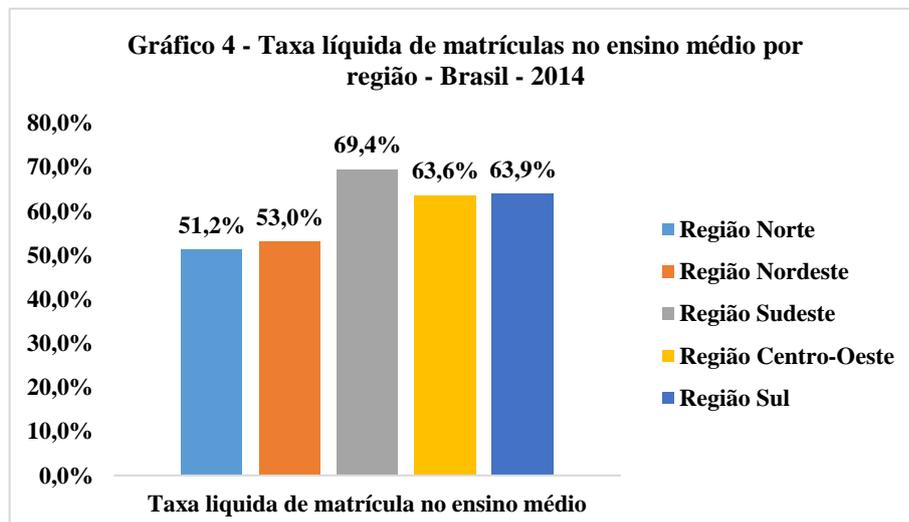
Fonte: Censo Escolar 2015. Notas estatísticas.

De acordo com a Pnad 2014, a taxa bruta de matrículas no ensino médio é de 82,6%, enquanto que a taxa líquida é de pouco mais de 60% (Gráfico 3).



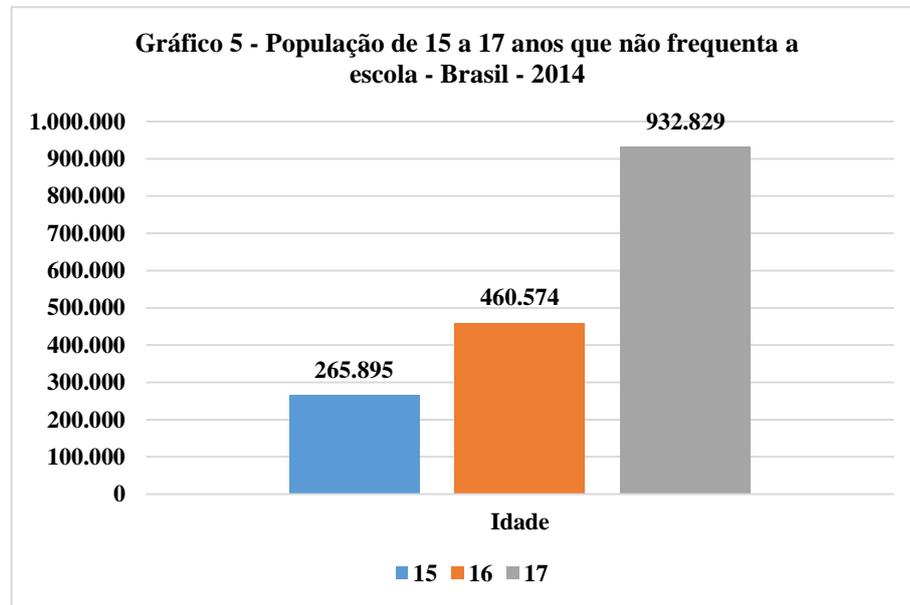
Fonte: IBGE/Pnad. Retirado do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016. (Elaboração própria)

O percentual líquido de matrículas apresenta variações significativas por região, a exemplo da região Sudeste com 69,4% e a região Norte com 51,2%. As regiões Norte e Nordeste apresentam percentuais de escolarização líquida abaixo da média nacional e os mais baixos entre as regiões do país (Gráfico 4).



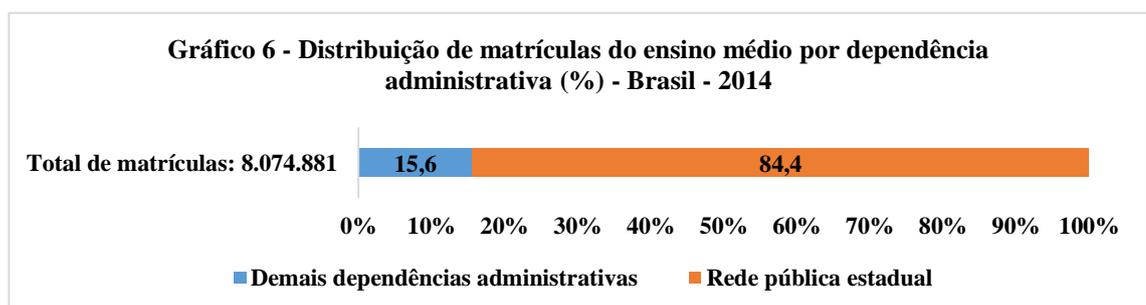
Fonte: IBGE/Pnad. Retirado do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016. (Elaboração própria)

No Censo Escolar 2015 verificou-se que o quantitativo de jovens entre 15 e 17 anos que não frequenta a escola é de pouco mais de 1,6 milhões de pessoas. Diante desse quadro, os estudantes mais velhos estariam mais propensos a deixar de frequentar a escola (Gráfico 5).



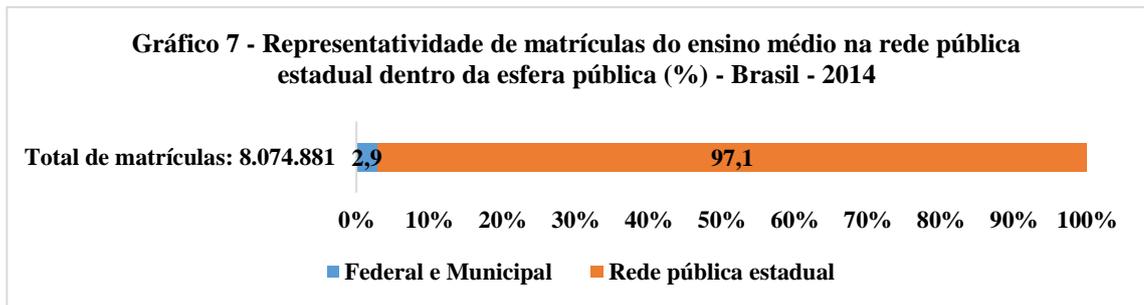
Fonte: Censo Escolar 2015. Notas estatísticas. (Elaboração própria)

A maior parte dos estudantes do ensino médio estão matriculados na rede pública de ensino. A rede estadual tem 6,8 milhões de alunos, com uma participação de 84,4% no total de matrículas e concentra 97,1% dos alunos da rede pública (Gráfico 6 e 7).



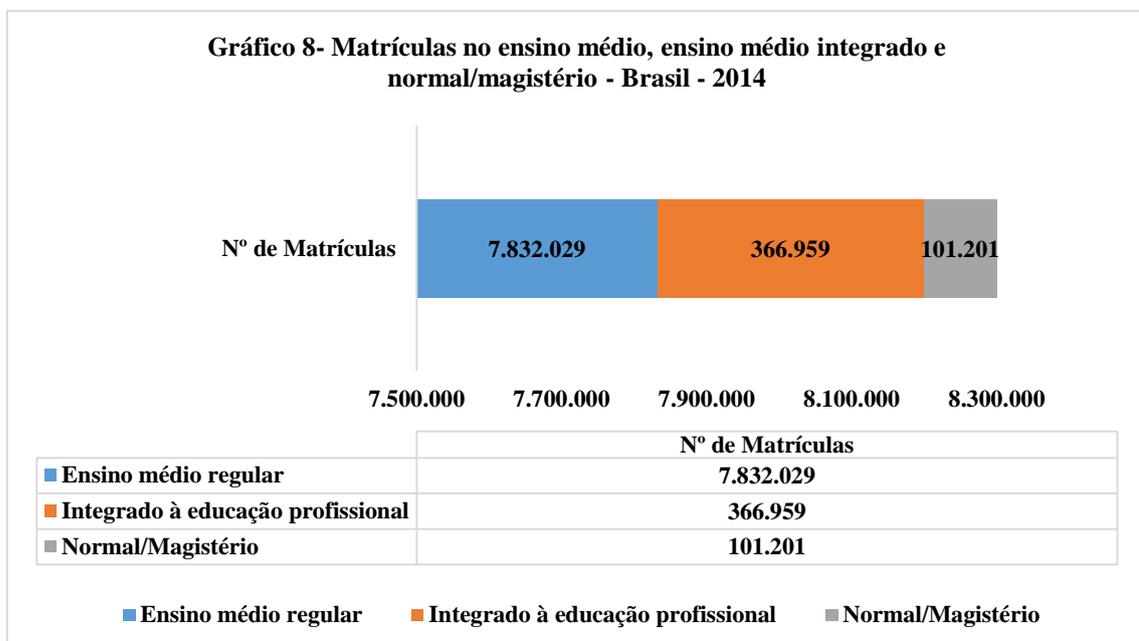
Fonte: Censo Escolar 2015. Notas estatísticas. (Elaboração própria)

A rede estadual concentra o maior número de escolas de nível médio, seguida da rede privada, rede federal e municipal. Das 28 mil escolas de ensino médio no país, 68,2% são estaduais, 29,1% são privadas, 1,7% são federais e 1,0% municipais.



Fonte: Censo Escolar 2015. Notas estatísticas. (Elaboração própria)

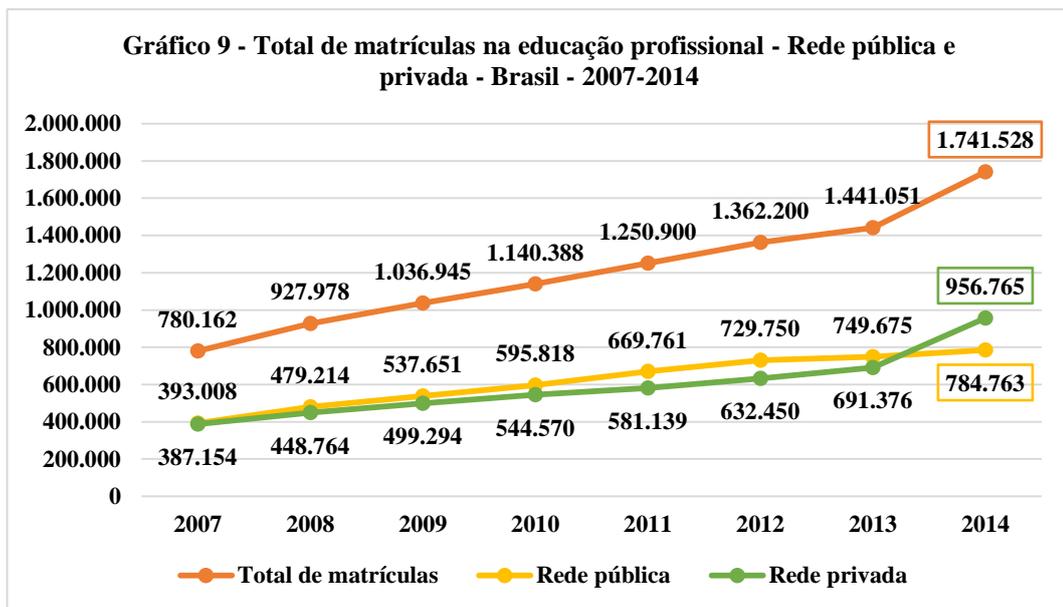
O último Censo traz, ainda, dados referentes às matrículas na educação profissional. Até 2015 o país tinha 1,9 milhão de alunos matriculados nessa modalidade de ensino, estando inclusos nesse universo as matrículas nos cursos nas formas integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio, além de normal/magistério, EJA de nível fundamental e médio, Projovem Urbano e FIC³¹ fundamental, médio e concomitante. Em 2014, foi possível verificar através do Censo que haviam 366.959 alunos matriculados no ensino médio integrado, respondendo assim por 4,42% do total de matrículas (Gráfico 8).



Fonte: MEC/Inep/DEED. Sinopse Estatística da Educação Básica. Retirado do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016.

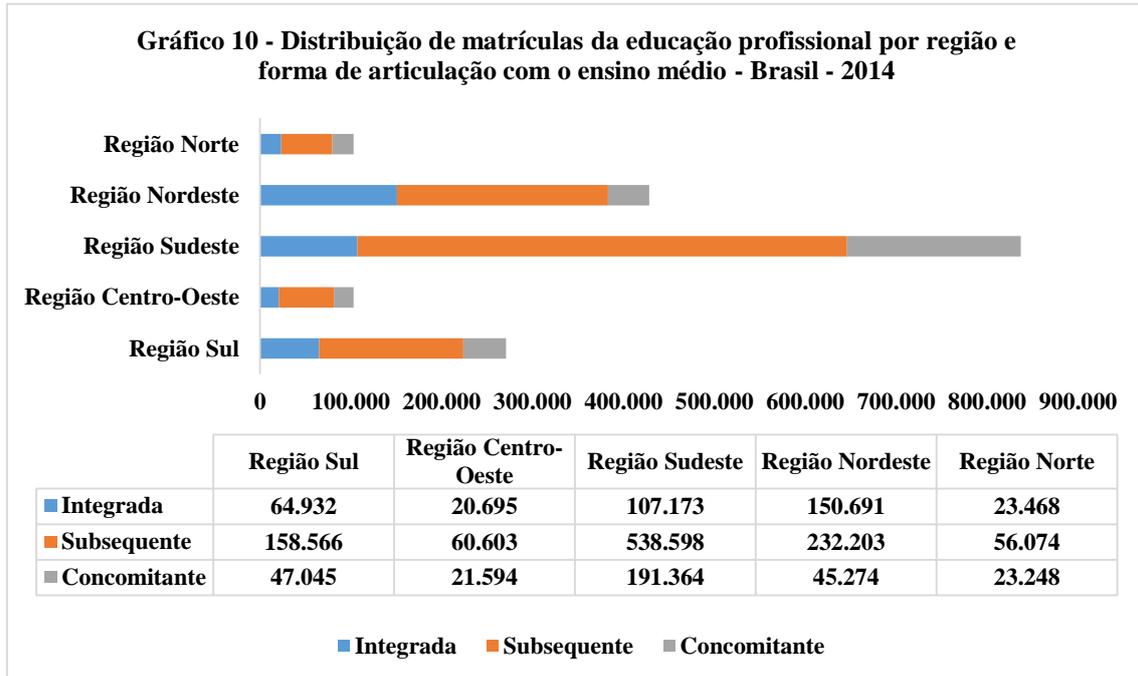
³¹ Os cursos FIC são cursos de Formação Inicial e Continuada voltados para a formação de trabalhadores com fins de inserção ou reinserção no mercado de trabalho, independente do nível de escolaridade.

De acordo com a Anuário da Educação Básica 2016, a educação profissional técnica, isto é, a que proporciona formação de nível médio – incluindo os cursos integrado, concomitante e subsequente – atingiu mais de 1,7 milhões de matrículas em 2014 (Gráfico 9). Os cursos subsequentes concentram o maior número de matrículas, seguidos dos cursos integrados e concomitantes. Na região Sudeste está a maior parte dos alunos e no Nordeste o crescimento apresentado foi o mais significativo, de quase 50% em um ano.



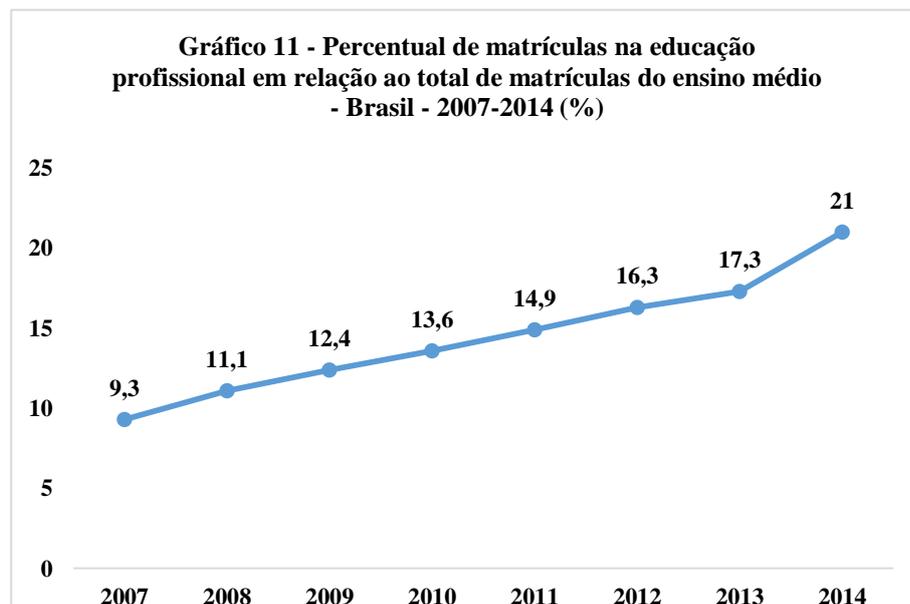
Fonte: MEC/Inep/DEED. Sinopse Estatística da Educação Básica. Retirado do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016.

Quanto à forma integrada ao ensino médio, é na região Nordeste que se concentra o maior número de alunos. A região Sudeste, por sua vez, tem o maior número de matrículas nos cursos subsequentes ao ensino médio (Gráfico 10). As regiões Nordeste e Sudeste respondem por 72,65% do total de matrículas na educação profissional no país.



Fonte: MEC/Inep/DEED. Sinopse Estatística da Educação Básica. Retirado do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016. (Elaboração própria)

Ao compararmos a proporção de estudantes nos cursos técnicos de nível médio – sejam eles na forma integrada, concomitante ou subsequente – em relação ao total de matrículas no ensino médio regular, esse número tem aumentado ao longo dos anos. Considerando o período entre 2007 e 2014, a proporção tem sido crescente, pois em 2007 esse quantitativo representava 9,3% do total de matrículas do ensino médio e em 2014 já eram 21% (Gráfico 11).



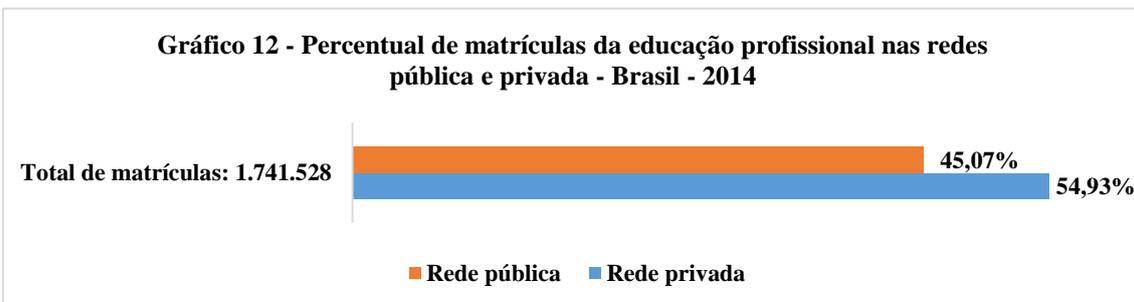
Fonte: MEC/Inep/DEED. Sinopse Estatística da Educação Básica. Retirado do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016.

No que se refere à distribuição das matrículas nas formas integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio nas redes pública e privada, destaca-se a maior concentração destas nos cursos subsequentes e concomitantes oferecidos pela rede privada, enquanto que a rede pública concentra o maior número de matrículas nos cursos integrados (Tabela 2).

	Integrada	Concomitante	Subsequente	Total
Rede Pública	337.865	115.142	331.756	784.763
Rede Privada	29.094	213.383	714.288	956.765

Fonte: MEC/Inep/DEED. Sinopse Estatística da Educação Básica. Retirado do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016. (Elaboração própria)

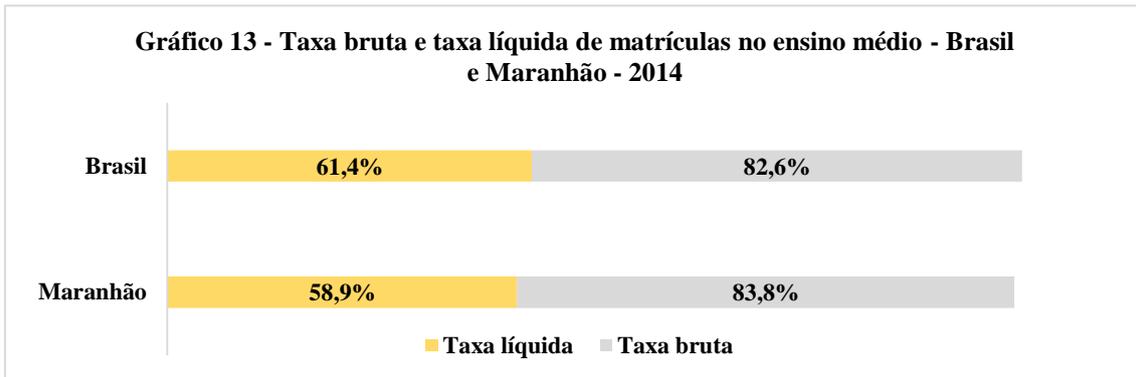
A rede privada responde por 54,93% do total de matrículas da educação profissional no país (Gráfico 12).



Fonte: MEC/Inep/DEED. Sinopse Estatística da Educação Básica. Baseados nos dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016. (Elaboração própria)

No estado do Maranhão, a taxa bruta de matrículas no ensino médio, registrada em 2014, é de 83,8% e a taxa líquida é de 58,9%, abaixo da média nacional (Gráfico 13). A população de 15 a 17 anos que não frequenta a escola – nesse mesmo período – chega a quase 100 mil³².

³² Informação retirada no site Observatório do PNE. Site: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio/dossie-localidades>. Acesso em 19 de dezembro de 2016.



Fonte: IBGE/Pnad. Retirado do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016 e site do Observatório do PNE. (Elaboração própria)

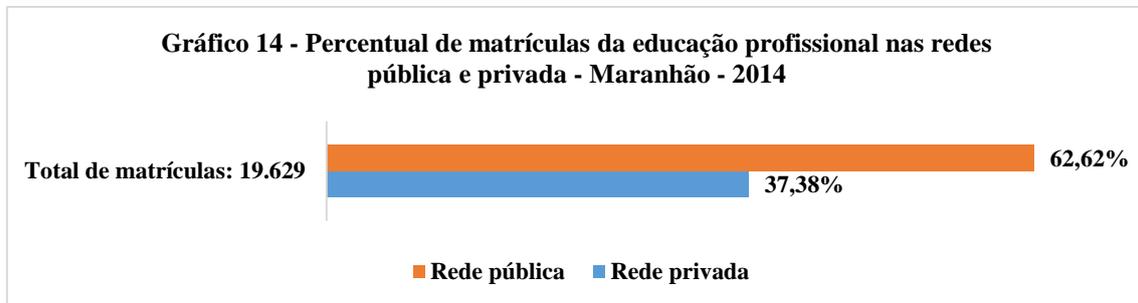
Em relação às matrículas na educação profissional no estado, segue-se a mesma tendência nacional, onde as matrículas nos cursos subsequentes e concomitantes ao ensino médio concentram-se na rede privada de ensino, enquanto que na rede pública os cursos integrados agregam um maior número de estudantes (Tabela 3).

Tabela 3 – Distribuição de matrículas nas formas integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio nas redes pública e privada – Maranhão - 2014

	Integrada	Concomitante	Subsequente	Total
Rede Pública	8.539	1.288	2.465	12.292
Rede Privada	698	1.492	5.147	7.337

Fonte: MEC/Inep/DEED. Sinopse Estatística da Educação Básica. Retirado do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016. (Elaboração própria)

No Maranhão, entretanto, é a rede pública que concentra o maior percentual de matrículas na educação profissional, com 62,62% do total (Gráfico 14).



Fonte: MEC/Inep/DEED. Sinopse Estatística da Educação Básica. Baseados nos dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016. (Elaboração própria)

A partir desses dados vemos que o ensino médio no Brasil ainda precisa enfrentar um grande desafio quanto a sua universalização ao considerarmos o quadro atual, em que as matrículas têm evoluído negativamente nos últimos anos e a taxa líquida de matrículas é de pouco mais de 60%. Mesmo considerando que a taxa líquida de matrículas tenha crescido 49% no período de 2001 a 2014, é preciso reconhecer que o cenário ainda não é satisfatório, pois 40% dos jovens entre 15 e 17 anos não estão cursando o ensino médio, o que representa mais de 4,2 milhões de pessoas.

Quanto aos jovens entre 15 e 17 anos que não frequentam a escola, um dado chama a atenção, o número dos que não frequentam vai se tornando maior a medida que a idade aumenta, de modo que na faixa etária dos 15 anos esse número é de 265.895 pessoas e na faixa dos 17 anos chega a mais de 900 mil, em termos nacionais. O Censo 2015 também mostra que em relação aos alunos que cursam o ensino médio – independentemente de estarem ou não na idade ideal – as taxas de reprovação nessa etapa vão diminuindo à medida que as séries avançam. Quanto as taxas de conclusão, elas têm aumentado.

O ensino médio brasileiro é, de acordo com a distribuição das matrículas por dependência administrativa, majoritariamente público e concentra a sua oferta na rede estadual de ensino. Quando vemos a educação profissional de nível médio no país, ao analisarmos o quantitativo de matrículas, é na rede privada que está a maior concentração dos alunos, mesmo com o crescimento da oferta pela rede pública ano após ano. O cenário, entretanto, é equilibrado, pois a rede privada tem 54,93% das matrículas e a pública 45,07%.

Os cursos técnicos de nível médio na forma integrada, comparados aos outros – concomitante e subsequente – ainda apresentam uma representatividade baixa, com, apenas, 4,42% do total de matrículas da educação profissional. No entanto, mesmo o ensino médio integrado não tendo um número significativo de alunos dentro do universo da educação profissional, há um interesse manifesto das autoridades brasileiras³³ para que haja expansão das matrículas gratuitas, o que se afina – em primeiro lugar – ao seu retrato atual, onde grande parte do alunado dessa modalidade já se encontra na esfera pública e – em segundo lugar – à relação entre educação profissional e universalização do ensino médio³⁴ enquanto estratégia para tornar esse nível de ensino mais atrativo

A relação entre educação profissional e a universalização da educação básica é manifesta através do sexto eixo do documento “SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT”.

“A relação entre escolarização e profissionalização é um imperativo no contexto atual da sociedade brasileira pelos elevados índices de não concluintes da educação básica. Assumir o dever do estado em garantir um capital cultural básico que permita ao conjunto de cidadãos e cidadãs, adolescentes, jovens e adultos, construir sua vida com dignidade, situa a Ciência, a Tecnologia, o Trabalho e a Cultura como dimensões formativas indissociáveis. Por conseguinte, esse quadrimínio deve estar presente não só na educação que qualifica para o exercício de uma atividade profissional como naquela comprometida com a formação para o exercício da cidadania. Tal princípio demanda um novo paradigma epistemológico e pedagógico que supere a mera sobreposição entre campos do conhecimento dos saberes e campos da profissionalização e invista na sua efetiva articulação como modo próprio de concepção do projeto educativo.

Neste sentido, cabe aos programas voltados para a Educação Básica ou para a EPT assegurar estas dimensões:

- *A revisão do ensino médio na perspectiva da introdução dos jovens no universo temático do mundo do trabalho, sobretudo a partir do estabelecido no decreto 5154/2004.*
- A aproximação entre os programas e políticas de educação de jovens e adultos (sobretudo no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio) e as políticas de EPT.
- O Programa de Expansão da EPT nos Estados e Municípios (Brasil Profissionalizado – PDE/CT) criará melhores condições para que as unidades federativas possam oferecer uma educação profissional de qualidade. *A Rede Federal de EPT deverá vertebrar todo o ensino técnico de nível médio em nosso país”.*

Os altos índices de não concluintes da educação básica justificam, conforme texto citado, a relação *imperativa* entre escolarização e profissionalização. O contexto de não

³³ Nos referimos às projeções presentes tanto no atual PNE 2014-2024 quanto na publicação “SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT”. Até então, consideramos ambos como um “rol de intenções oficiais” até que haja, manifestação contrária por parte dos órgãos competentes.

³⁴ A relação da EPT com a universalização da educação básica é o sexto eixo norteador das ações da Setec. Em uma das publicações da SETEC/MEC o secretário de Educação Profissional e Tecnológica da época, o senhor Eliezer Moreira Pacheco, apresenta a proposta: SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT. Essa proposta contém 19 eixos norteadores das ações da referida secretaria. Disponível no link http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf. Acesso em 16 de outubro de 2015.

conclusão por parte dos estudantes que ingressam no ensino médio ainda perdura com taxas de reprovação e abandono significativas.

No Relatório de Educação para Todos no Brasil 2000-2015³⁵, no período de 2000 a 2010, a taxa de reprovação no ensino médio aumentou de 7,5% para 12,5%, enquanto o abandono diminuiu de 18,1% para 10,3% (Tabela 4). A reprovação, infelizmente, é um mal que ainda persiste no cenário educacional brasileiro, e dentre os países participantes do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), o Brasil se encontra entre aqueles com as maiores taxas de repetência – considerando o nível fundamental e médio – 37,4% dos alunos avaliados declararam ter repetido de ano pelo menos uma vez (BACCETTO, 2016).

Taxas de rendimento	Aprovação		Reprovação		Abandono	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010
	74,4	77,2	7,5	12,5	18,1	10,3

Fonte: Inep/MEC, Censo Escolar. Retirado do Relatório de Educação para Todos no Brasil 2000-2015.

Ao compararmos as taxas de repetência no ensino médio nos anos de 2010 e 2015, vemos que o quadro não tem apresentado melhora significativa, pois a taxa de reprovação em 2015 é de 11,5%. A taxa de abandono, por outro lado, tem apresentado uma perspectiva melhor, pois caiu para 6,8% (Tabela 5).

Taxas de rendimento	Aprovação		Reprovação		Abandono	
	2010	2015	2010	2015	2010	2015
	77,2	81,7	12,5	11,5	10,3	6,8

Fonte: Censo da Educação Básica 2015/INEP/DEED. (Elaboração própria)

³⁵ Versão preliminar, datada de Junho/2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em 13 de dezembro de 2016.

Estamos, dessa forma, diante de um quadro que mesmo apresentando alguns avanços, continua permeado de muitos desafios, pois o ensino médio nos últimos tem apresentado as seguintes características: (i) após expansão significativa no número de matrículas, elas se estabilizam e começam a cair; (ii) as taxas bruta e líquida de matrículas demonstram que a universalização dessa etapa ainda está distante; (iii) as taxas de aprovação no ensino médio têm aumentado³⁶, porém, o desempenho desses alunos não evoluiu³⁷.

O quantitativo de matrículas na educação profissional de nível médio tem crescido, no entanto, a representatividade dos cursos integrados no total de matrículas do ensino médio regular não é representativo (4,42%). Considerando o seu alcance, seria, então, o ensino médio integrado o melhor formato “para dar sentido” ao ensino médio regular? Que outras perspectivas poderiam ser pensadas para a educação de nível médio no país de forma a atrair os jovens que progressivamente deixam a escola ou que se desviam do ensino médio regular, mas encontram na modalidade de jovens e adultos uma forma de concluir a educação básica?

A exemplo da representatividade dos cursos integrados no universo das matrículas do ensino médio, o simples acréscimo de diferentes itinerários formativos à essa etapa de ensino, provavelmente, não irá representar uma mudança imediata na relação que os estudantes estabelecem com a escola. A diversificação, entretanto, se faz necessária e tem se mostrado uma importante estratégia com efeitos na captação de estudantes e expansão da educação de nível médio. No entanto, precisa estar aliada a outras instâncias – acadêmicas e vocacionais – de forma que esse aluno tenha perspectivas após a conclusão do ensino médio.

³⁶ Em 2008 a taxa de aprovação no ensino médio era de 74,9% e em 2014 aumenta para 80,3%. No entanto, é a mais baixa de toda educação básica, pois, em 2014, nos anos iniciais do ensino fundamental a taxa de aprovação registrada foi de 92,7% e nos anos finais, 84,8%.

³⁷ No Resumo Técnico dos Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2005-2015, vemos que o Ideb do ensino médio não tem apresentado avanços significativos. Em 2005, a nota alcançada foi 3,4. Em 2015, a nota é 3,7, a mesma de 2011. A meta Ideb 2015 era 4,3.

3. OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em 29 de dezembro de 2008 através da Lei nº 11.892, que também instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Além dos Institutos Federais, também compõem a Rede: a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

Através da transformação e integração dos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas (ETFs e EAFs) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, surgiram 38 Institutos Federais, criados a partir da lei nº 11.892. Este novo modelo institucional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) parte, dessa forma, da experiência das já referidas instituições, onde a EPT é tomada enquanto política pública comprometida, dentre outras coisas, com os arranjos produtivos locais³⁸.

A lei 11.892/2008 foi um desdobramento do decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007. Através desse decreto estabeleciam-se as 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.

A implantação e a posterior expansão dos IFs só foi possível, entretanto, por terem sido adotadas algumas medidas. Foi promulgada a lei nº 11.195/2005, que deu nova redação ao §5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994³⁹. Até então, a União estava desobrigada da criação e manutenção de novas unidades de ensino de educação profissional. Nesse mesmo contexto, foram revogadas outras legislações que também tratavam da matéria,

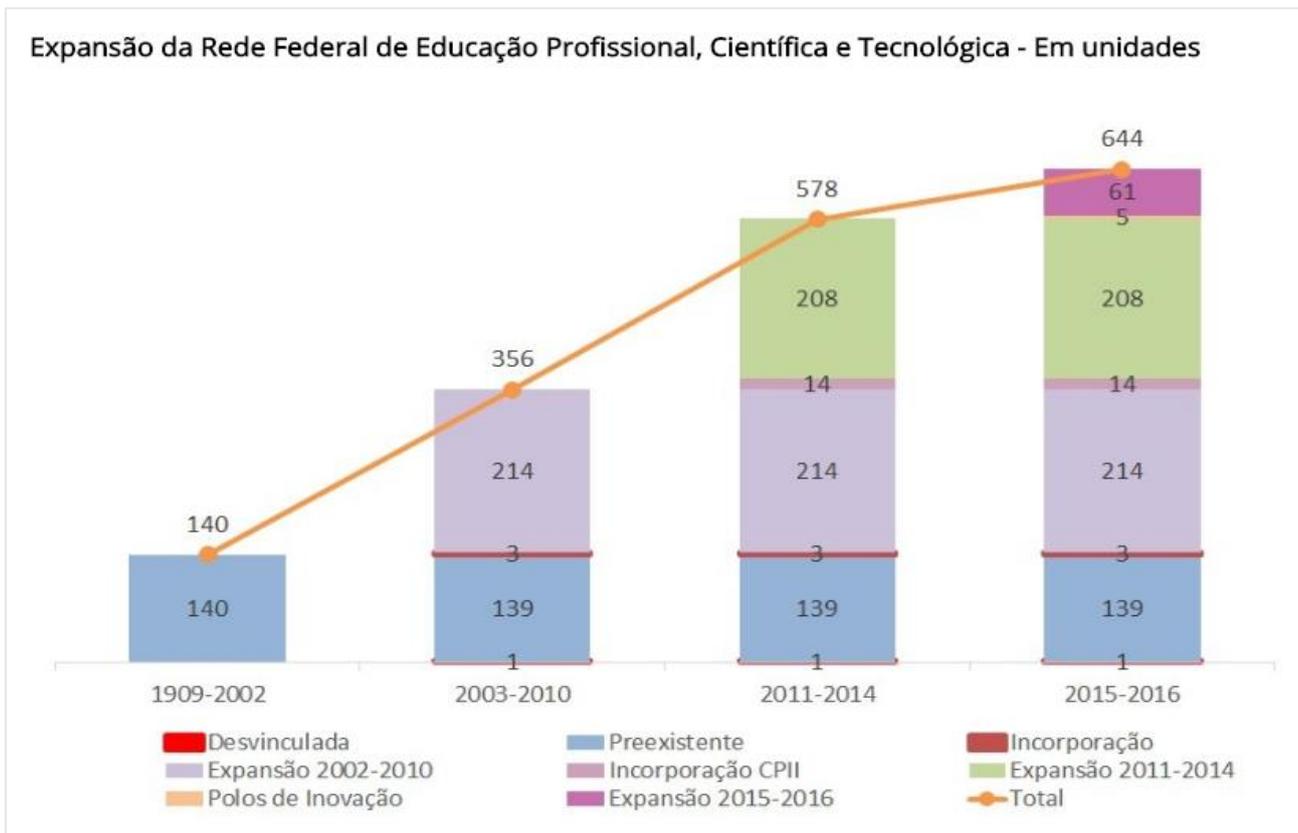
³⁸Arranjos Produtivos Locais (APLs) são aglomerações de empreendimentos de uma mesma atividade produtiva localizados em determinada região geográfica. As empresas que formam esses agrupamentos geralmente apresentam vínculos de articulação, cooperação e aprendizagem entre si. A interação também é realizada com organizações locais, como governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa etc., com o objetivo de buscar o desenvolvimento do setor naquela região. Informação retirada do site <http://www.desenvolvimento.gov.br/sitio/interna/noticia.php?area=2¬icia=12045> no dia 16 de outubro de 2015.

³⁹ A lei 8.948/1994 dispunha sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

tais como: o decreto nº 2.208/1997⁴⁰, a Medida Provisória nº 1.549-29/1997⁴¹ e a Portaria nº 646/1997⁴².

A recente expansão da Rede Federal já é considerada a maior da história (Figura 1). Desde o ano de 1909, data da criação da primeira instituição de educação profissional do país – a Escola de Aprendizes Artífices – até o ano de 2002, foram construídas 140 escolas técnicas. De 2003 a 2016 foram construídas mais de 500 novas unidades, totalizando 644 campi em funcionamento e 568 municípios atendidos pela expansão⁴³.

Figura 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional – Brasil – 1909-2016



Fonte: Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

⁴⁰ Regulamentava o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da atual LDB.

⁴¹ A Medida Provisória nº 1.549-29, de 15 de abril de 1997 dispunha sobre a organização da Presidência da República e dava outras providências. O artigo 44 tratava do ensino técnico e acrescentava alguns parágrafos à lei nº 8.948/1994.

⁴² Regulamentava a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/1996 e no Decreto Federal nº 2.208/1997 e dava outras providências (tratava da rede federal de educação tecnológica).

⁴³ Informação consta no Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: <http://institutofederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> (Acesso em 24 de maio de 2016).

3.1. Características gerais do sistema de Educação Profissional e Tecnológica

O Censo da Educação Básica de 2015 registrou mais de 1,9 milhões de matrículas na educação profissional, incluindo ensino regular, educação especial e/ou educação de jovens e adultos. Esse quantitativo de matrículas está distribuído em: (a) Cursos Técnicos Integrados (Ensino Médio Integrado); (b) Ensino Médio Normal/Magistério; (c) EJA Ensino Fundamental Projovem Urbano⁴⁴; (d) Cursos Técnicos (Ensino Médio) Integrados à EJA; (e) Cursos Técnicos Concomitantes; (f) Cursos Técnicos Subsequentes e (g) Cursos FIC⁴⁵. Esses cursos são ofertados tanto na rede pública quanto na privada, em instituições especializadas de educação profissional (Figura 2).

Figura 2 – Redes e Instituições de Educação Profissional no Brasil

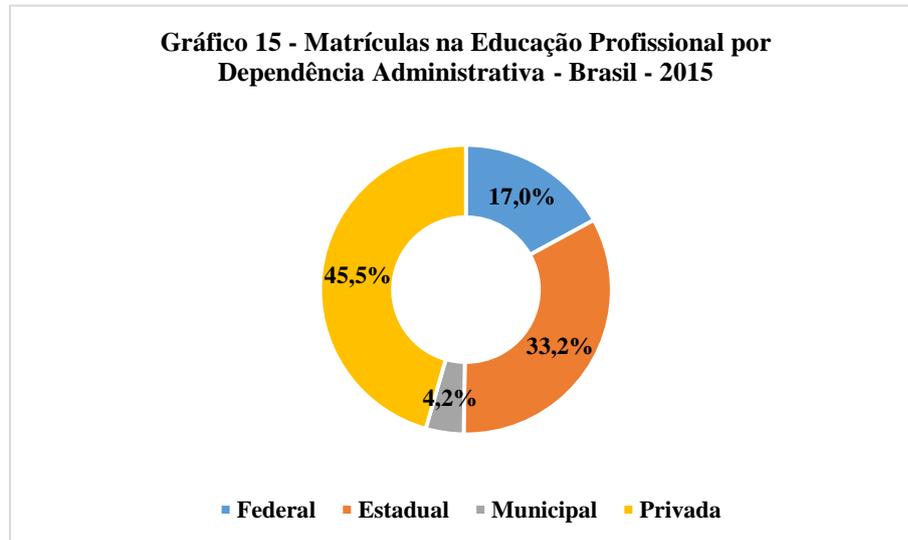


Fonte: MEC/Setec.

⁴⁴ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) – na modalidade urbana (Projovem Urbano) – tem como objetivo elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional.

⁴⁵ FIC é a sigla utilizada para os cursos de Formação Inicial e Continuada, com duração mínima de 160h.

A rede privada de educação profissional concentra o maior quantitativo de alunos, seguida das redes estadual, federal e municipal⁴⁶.



Fonte: INEP – Censo da Educação Básica 2015. (Elaboração própria)

Os cursos técnicos são agrupados conforme o eixo tecnológico ao qual estiverem vinculados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), disponível no site do Ministério da Educação. Os eixos tecnológicos são: 1- Ambiente e Saúde; 2- Controle e Processos Industriais; 3- Desenvolvimento Educacional e Social; 4- Gestão e Negócios; 5- Informação e Comunicação; 6- Infraestrutura; 7- Militar; 8- Produção Alimentícia; 9- Produção Cultural e Design; 10-Produção Industrial; 11- Recursos Naturais; 12- Segurança e 13- Turismo, Hospitalidade e Lazer.

No CNCT estão listados os cursos técnicos – atualmente são 227 cursos – com a carga horária mínima (variam entre 800, 1000 e 1200 horas), perfil profissional de conclusão, infraestrutura mínima requerida para realização do curso, campo de atuação, ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), normas associadas ao exercício profissional e possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação

⁴⁶ As instituições ligadas ao “Sistema S” estão entre as maiores ofertantes das instituições privadas, com destaque para a oferta de cursos de qualificação profissional. Fazem parte do Sistema S: SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SESC (Serviço Social do Comércio), SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo), SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SESI (Serviço Social da Indústria), SEST (Serviço Social de Transporte), SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte) e SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas).

profissional, de formação continuada em cursos de especialização e de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo. Um exemplo desta classificação pode ser visto na Figura 3.

Figura 3 – Curso Técnico em Agroindústria conforme disposto no CNCT (modelo)

TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA

1200
horas

Perfil profissional de conclusão

Aplica tecnologias voltadas à conservação e ao processamento das matérias-primas de origem animal e vegetal na panificação e confeitaria. Realiza a implantação, execução e avaliação de programas preventivos de segurança do trabalho, de gestão de resíduos, de diminuição do impacto ambiental e de higienização e sanitização da produção agroindustrial. Realiza análises laboratoriais de alimentos. Desenvolve técnicas mercadológicas de produtos e insumos para a agroindústria e promove a inovação tecnológica.

<p>Infraestrutura mínima requerida</p> <p>Biblioteca e videoteca com acervo específico e atualizado. Laboratório de informática com programas específicos. Planta Piloto de processamento de frutas e hortaliças, carnes e pescados, laticínios, panificação e bebidas. Laboratório de Análises Microbiológicas e Físico-química de alimentos.</p>	<p>Campo de atuação</p> <p>Agroindústrias e indústrias de alimentos e bebidas. Laboratórios de análises de alimentos. Consultorias. Órgãos de fiscalização higiênico-sanitárias. Instituições de ensino e/ou de pesquisa.</p>
---	--

<p>Ocupações CBO associadas</p>	<p>Normas associadas ao exercício profissional</p> <p>Lei nº 5.524/1968. Decreto nº 90.922/1985.</p>
--	---

Possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional no itinerário formativo

Produtor de Bebidas Alcoólicas. Produtor de Bebidas Não-alcoólicas. Produtor de Derivados do Leite. Produtor de Embutidos e Defumados.

Possibilidades de formação continuada em cursos de especialização técnica no itinerário formativo

Especialização técnica em reciclagem global em laticínios. Especialização técnica em instalações e manutenção de equipamentos agroindustriais. Especialização técnica em tecnologia de óleos e grãos.

Possibilidades de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo

Curso superior de tecnologia em alimentos. Curso superior de tecnologia em agroindústria. Curso superior de tecnologia em laticínios. Curso superior de tecnologia em processamento de carnes. Curso superior de tecnologia em produção de cachaça. Curso superior de tecnologia em viticultura e enologia. Bacharelado em engenharia de alimentos.

Fonte: Catálogo Nacional de Cursos Técnicos 2016

3.2. Os Institutos Federais como uma proposta de novo arranjo educacional

O IFET é uma instituição que oferta educação superior, educação básica e educação profissional. Possui uma proposta de atuação pautada em um modelo pluricurricular e multicampi, além da oferta especializada em educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Cada campus corresponde a uma unidade descentralizada, com natureza jurídica de autarquia, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar de acordo com o modelo que consta no decreto 6.095/2007. A partir de então, a criação de instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das existentes, devem levar em conta, preferencialmente, o modelo de IFET disciplinado no referido decreto (Figura 4).

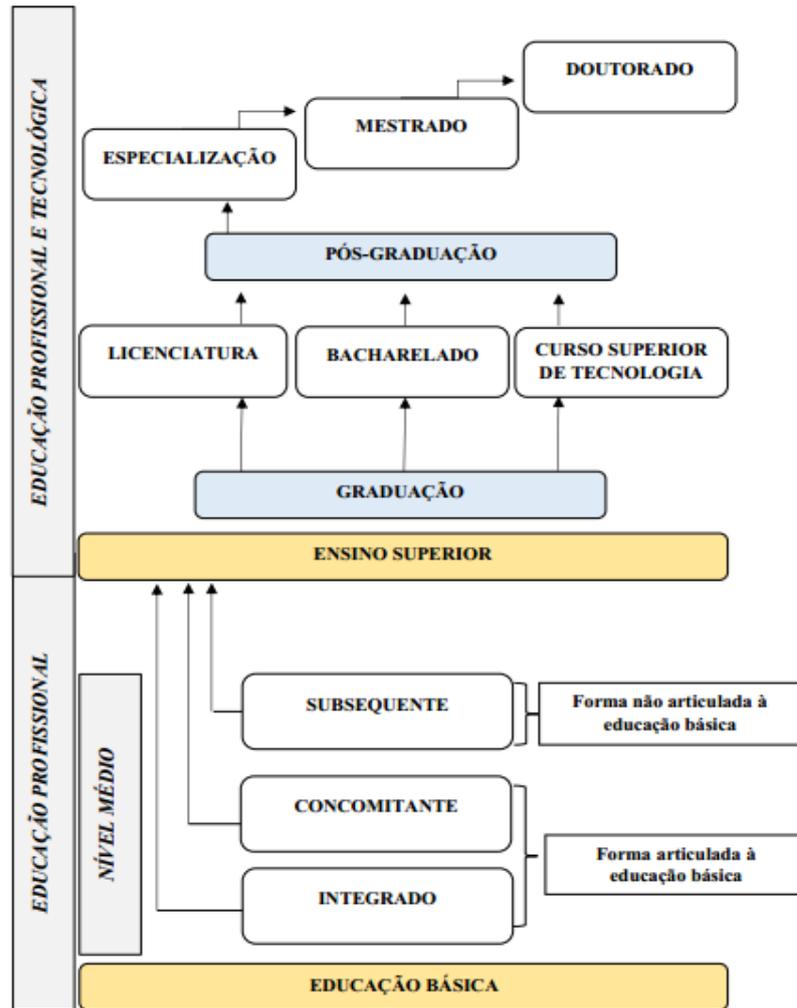
Pacheco, Ferreira e Sobrinho (2010) afirmam que os Institutos assumem “uma forma híbrida” entre a Universidade e o CEFET. Essas instituições seriam, na perspectiva dos autores, fonte de inspiração para um modelo inovador de instituição de educação profissional e tecnológica. Além de sua forma híbrida, um outro diferencial seria a “verticalização do ensino” que se configura na oferta de diferentes níveis e modalidades de EPT, ou seja, a possibilidade de se ir da educação básica à pós-graduação em uma mesma instituição.

Os Institutos Federais são organizados de forma a garantir a verticalização entre os cursos técnicos e superiores, sejam eles nas modalidades presencial ou à distância, respeitando, conforme legislação, a integração com os arranjos produtivos locais. Ainda que os IFET não iniciem as suas atividades com a oferta de cursos nos diversos níveis e modalidades de ensino, essa oferta deve estar prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI de cada instituição.

Os Institutos Federais, dessa forma, trazem diversas possibilidades de escolarização. No que se refere a educação básica ganha destaque a oferta dos cursos de ensino médio integrado a educação profissional técnica de nível médio. A oferta de educação técnica de nível médio deve corresponder a pelo menos 50% das vagas da instituição⁴⁷. Os cursos superiores contam com a possibilidade de oferta desde as licenciaturas e bacharelados até programas de pós-graduação lato e stricto sensu.

⁴⁷ Artigo 8º, Lei nº 11.892/09.

Figura 4 – Modelo do IFET quanto a possibilidade de itinerários formativos



Fonte: Decreto nº 5.154/2004 e Decreto nº 6.095/2007. (Elaboração própria)

Em documento do Ministério da Educação que trata das “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (BRASIL, 2010), os IFs são tratados como “novo arranjo educacional” (Quadro 1), pautados no ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica, proposta essa que atenderia a formação geral e a habilitação para o exercício de profissões técnicas.

A implantação de Institutos Federais visou a ampliação da oferta de cursos técnicos, privilegiando os cursos na forma integrada ao ensino médio, utilizando inclusive a modalidade à distância, de maneira que os processos de formação para o trabalho produzissem elevação da escolaridade da população⁴⁸.

⁴⁸ O Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, também compõe esse esforço.

Quadro 1 – Quadro comparativo – CEFET e IFET		
	CEFET ⁴⁹	IFET
Forma de Criação	Mediante transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais.	Mediante transformação e integração dos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas (ETFs e EAFs) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.
Natureza	Instituições <i>especializadas na oferta de educação tecnológica</i> , nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com atuação prioritária na área tecnológica ⁵⁰ .	Instituições de <i>educação superior, básica e profissional</i> , pluricurriculares e multicampi especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.
Oferta de cursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursos FIC ▪ Ensino Médio ▪ Cursos Técnicos de Nível Médio (articulados ou não ao ensino médio) ▪ Licenciaturas (áreas científicas e tecnológicas) ▪ Cursos de graduação e pós-graduação lato e stricto sensu (área tecnológica) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Garantia de, no <i>mínimo, 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de curso integrados.</i> ▪ Garantia de, no mínimo, 20% das vagas para cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional ▪ Cursos FIC ▪ Cursos Superiores de Tecnologia (tecnólogos) ▪ Curso de Bacharelado e Engenharia ▪ Cursos de Pós-graduação Lato e Stricto Sensu
Observações	Os CEFET gozam de autonomia para criar, ampliar e remanejar vagas, organizar e extinguir cursos técnicos de nível médio.	A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal.
Fonte: Lei nº 11.892/2008 e Decreto nº 5.224/2004 (Elaboração Própria)		

⁴⁹ O CEFET/RJ e o CEFET/MG não aderiram ao modelo dos IFET. As instituições apresentaram proposta junto ao MEC para se tornarem Universidade Tecnológica a exemplo do CEFET/PR.

Nessa perspectiva, conforme discurso oficial, os Institutos Federais se afirmaram como nova institucionalidade, numa proposta de fomentar outra concepção de educação profissional, distante daquela relacionada à sua origem, com caráter marcadamente assistencialista, destinada aos “desfavorecidos da fortuna”⁵¹.

Sendo assim, a superação dessa concepção historicamente construída se apoiaria na inserção do IF na localidade em que está sediado, de forma que, ao ofertar cursos que devem estar em consonância com as peculiaridades e potencialidades da região, possa então intervir nos arranjos produtivos dessa localidade proporcionando o desenvolvimento local e regional e uma formação que estaria além da instrumentalização dos alunos para uma atividade específica. Essa articulação com a localidade em que cada Instituto está sediado, demanda – de acordo com o referido documento – agilidade da instituição em conhecer a região em que está inserida a fim de se configurar enquanto “instituição alavancadora de desenvolvimento com inclusão social e distribuição de renda” (BRASIL, 2010).

Ao lermos a respeito das Concepções e Diretrizes dos IFETs e pontuarmos algumas das propostas dessa “nova institucionalidade”, cabe-nos examinar com mais atenção a abrangência a que se propõem estas instituições, além da defesa de uma singularidade institucional que talvez ainda esteja por se concretizar. Frutos da transformação e integração de instituições tradicionais e com *modus operandi* próprio, não fica difícil afirmar que os IFETs – com menos de uma década de existência – ainda tem muito que trilhar para superar a sua natureza híbrida e se configurarem, de fato, enquanto instituições inovadoras.

O modelo IFET, de certa forma, corrige as “anomalias” presentes nos Centros Federais de Educação Tecnológica, na medida em que estes últimos – sendo instituições “especializadas na oferta de educação tecnológica” – oferecem outros cursos que fogem à sua natureza institucional. Os Institutos, por sua vez, assumem na sua estrutura a oferta dos demais cursos, no entanto, há uma mudança no foco de formação ao compararmos os dois modelos, pois os cursos técnicos – em especial, a forma integrada – passam a ser a grande aposta.

A redefinição da estrutura organizacional e da natureza das instituições federais de educação profissional é consequência de inúmeras reformas educacionais que vem sendo implementadas na educação profissional e tecnológica (EPT) desde meados dos anos 1990

⁵⁰ A partir do Decreto nº 5.773 de 2006 os CEFET passam a ser instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica.

⁵¹ Termo consta no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 que cria as Escolas de Aprendizes Artífices.

(FILHO, 2010). Os Institutos Federais, se assim considerarmos o contexto da expansão, são o grande ícone das reformas relacionadas à EPT.

O destaque aos Institutos Federais se dá – dessa forma – primeiramente por critérios quantitativos, isto é, pelo número de instituições de ensino que aderiram a um novo tipo de organização. A criação dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008 é, na verdade, a adesão a uma proposta de um novo modelo institucional. Quanto à trajetória dos CEFETs e dos IFs, Schwartzman (2011) afirma que ela demonstra um distanciamento daquilo que ele chama de “vocação técnica”. Nessa perspectiva, é possível entender a adesão a essa *nova institucionalidade* como *academic drift*, ou seja, o anseio que instituições não universitárias possuem em aumentar o seu status através da imitação de modelos organizacionais de maior prestígio, como as universidades (DUNKEL e LE MOUILLOUR, 2009; KOPATZ e PILTZ, 2015).

O termo *academic drift*, utilizado na literatura especializada de educação superior, nos ajuda a entender o viés acadêmico cada vez mais crescente que as instituições de educação profissional têm seguido, tendo efeitos de não diversificação dos sistemas educacionais. Uma maior diferenciação dos sistemas educacionais permitiria que outras pessoas, que não necessariamente as situadas no topo da hierarquia social influenciassem e abrissem espaço para outras alternativas. A diferenciação, nessa perspectiva, abriria oportunidades para experimentação de modelos institucionais com objetivos mais ajustados aos estudantes e aos perfis formativos almejados (SCHWARTZMAN, 2011).

Schwartzman e Castro (2013) afirmam que apesar dos altos investimentos do governo federal na educação profissional, não houve o devido cuidado de se levar em consideração as experiências brasileiras e internacionais na área, pois, conforme os autores, os modelos de educação profissional bem sucedidos são em geral desenvolvidos com a participação e envolvimento do setor produtivo e da iniciativa privada, uma vez que estes conseguem identificar com maior agilidade e clareza as demandas atuais e potenciais do setor produtivo.

O modelo formativo de educação profissional proposto pelos IFs, dessa forma, se configura, por enquanto, como um *arranjo institucional*, se assim considerarmos que a sua proposta de uma nova institucionalidade parte da experiência de instituições tradicionais na área de educação profissional, ao mesmo tempo em que vislumbra a ascensão ao status de

universidade e, dessa forma, incorpora – em parte – características dessas instituições consolidadas na oferta de ensino superior.

Esse *hibridismo* – ponto de partida dos IFs – que proporciona a *verticalização* do ensino, ou seja, a possibilidade de se construir itinerários formativos que podem agregar os diferentes níveis e modalidades presentes numa mesma instituição, não é capaz de gerar por si só uma formação diferenciada. O modelo do IFET é, na verdade, uma forma de agregar em uma única instituição cursos de diferentes níveis e modalidades de educação que possuem regulamentação própria e funcionam da mesma forma como funcionariam em qualquer outra instituição de ensino. Sendo assim, a ideia de verticalização, presente na concepção dos Institutos, pode ocorrer em qualquer instituição de ensino, pois a possibilidade de progressão nos estudos pode se concretizar para qualquer aluno que esteja concluindo o ensino médio.

Os pressupostos presentes no documento *Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* sugerem que os IFET foram concebidos como instituição modelo a fim de corroborar com o projeto da educação politécnica. A formação proposta nos IF traria, dessa forma, “novas perspectivas para o ensino médio”. Essa proposta fica mais clara quando vemos o seguinte trecho:

“(…)é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica. (BRASIL, 2010, p. 27)

Mais do que ofertar educação profissional nos diferentes níveis e modalidades, os IF pretendem ser um modelo de instituição que poderá resignificar o ensino médio através da sua integração/articulação com a formação profissional. Há uma defesa no documento do status “progressista” presente no projeto dos Institutos que seria “incompatível com uma visão conservadora de sociedade”.

A concepção de educação em que os Institutos Federais se baseiam oficialmente toma o “trabalho como princípio educativo”:

“Nesse ponto, entende-se que a educação precisa ser tomada numa dimensão muito maior. [...] Isto representa *tomar o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas da educação profissional e tecnológica*. Os

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sem ignorar o cenário da produção, tendo o trabalho como seu elemento constituinte, propõem uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, firma-se. Isto significa dizer que as propostas de formação estariam contemplando os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade. (BRASIL, 2010, p. 33)

Consideramos, portanto, que os Institutos Federais, nesses moldes, não são um modelo propício para a diversificação da educação de nível médio no país. Pelo contrário, eles estão na contramão desta proposta, comprometidos com um projeto que privilegia a formação unitária que visa “romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada”.

De acordo com os elementos presentes no documento que versa sobre as Concepções e Diretrizes dos IFET, estamos, nesse sentido, diante uma instituição ícone da maior expansão da rede federal de ensino, com altos investimentos do governo e que teria sido concebida para corroborar com um projeto de formação unitária. No entanto, se consideramos a representatividade das matrículas no ensino médio integrado (4,42%) em relação ao universo do ensino médio regular, vemos que a sua proposta de “construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica” não tem tido tanto êxito.

Os Institutos Federais têm, dessa forma, uma proposta de itinerário formativo para os seus alunos, mas será que os seus alunos compartilham dos mesmos objetivos? Como será que eles percebem e conciliam os objetivos do Instituto com os seus próprios? De que forma a perspectiva formativa da instituição reflete nas trajetórias desses alunos?

Considerando o recorte do nosso trabalho, no capítulo a seguir, veremos como os estudantes do ensino médio integrado avaliam a formação recebida na instituição. Poderemos observar que a “verticalização”, isto é, a progressão nos estudos, aparece no discurso dos estudantes, no entanto, os mesmos não se projetam dentro das possibilidades de verticalização presentes na própria instituição.

4. TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ALUNOS DO IFMA CAMPUS SÃO LUÍS/MARACANÃ

As trajetórias escolares dos alunos do Instituto Federal do Maranhão, campus São Luís/Maracanã, são objeto de investigação nesse trabalho. Interessa-nos um recorte específico do percurso escolar desses estudantes, a formação profissional recebida através do seu ingresso nos cursos técnicos dessa instituição. Neste capítulo, após a descrição da pesquisa de campo realizada, faremos a caracterização do perfil dos estudantes, analisando as suas motivações de ingresso nos cursos integrados e expectativas de futuro.

Consideramos dois aspectos principais quanto à formação técnica de nível médio no percurso de escolarização desses indivíduos. O primeiro diz respeito aos critérios e aspectos que envolveram o processo de escolha do curso e da instituição, de modo a mapear as principais motivações dos alunos para o ingresso na educação profissional. O outro aspecto tem a ver com a influência que essa formação exerce nas expectativas e em projetos de escolarização futuros.

Realizamos pesquisa bibliográfica para fundamentação e construção dos principais debates que pontuamos nessa dissertação. Foi feito, também, levantamento de dados secundários, através de sites e documentos oficiais – além de informações presentes em legislações, pareceres, decretos e normatizações – sobre os Institutos Federais e o IFMA.

Os dados referentes aos estudantes foram levantados mediante as informações fornecidas pela Seção de Registro Escolar – SRE (Secretaria Escolar). Além disso também foram aplicados questionários junto aos estudantes e realizados grupos focais, com um grupo selecionado. Buscamos informações referentes ao perfil socioeconômico, aspectos da trajetória escolar, elementos de motivação na escolha dos cursos técnicos, expectativas de futuro e perspectivas a respeito do curso e da instituição.

O público-alvo da pesquisa foram os alunos da primeira série do Ensino Médio Integrado dos cursos de Aquicultura e Meio Ambiente⁵². No campus Maracanã são oferecidos

⁵² O Técnico em Aquicultura trabalha com o cultivo de peixes, camarões, ostras, mexilhões, rãs e algas. Colabora na execução e no manejo dos ambientes de cultivo, envolvendo aspectos relativos à reprodução, larvicultura e engorda de espécies aquáticas. O Técnico em Meio Ambiente atua na organização de programas de educação ambiental, de conservação e preservação de recursos naturais. Identifica as intervenções ambientais, analisa suas consequências e operacionaliza ações para preservação, conservação e remediação dos seus efeitos. Informações disponíveis em <http://portal.ifma.edu.br/cursos/aquicultura-3/> e <http://portal.ifma.edu.br/cursos/meio-ambiente/>. Acesso em 25 de janeiro de 2017.

quatro cursos técnicos de nível médio na forma integrada: Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Agropecuária, Técnico em Agroindústria e Técnico em Aquicultura. O critério estabelecido para escolha das turmas a serem pesquisadas foi a concorrência no Processo Seletivo Público Unificado aos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2016, onde o curso de Meio Ambiente foi o mais concorrido e o curso de Aquicultura foi o menos concorrido (Quadro 2).

Quadro 2 – Concorrência geral por curso – Campus São Luís/Maracanã – Ingresso das turmas de 2016			
Cursos Integrados ao Ensino Médio			
Curso	Vagas	Inscritos	Concorrência
Técnico em Agroindústria	40	123	3.08
Técnico em Agropecuária	40	194	4.85
Técnico em Aquicultura	40	70	1.75
Técnico em Meio Ambiente	40	453	11.33
Cursos Subsequentes			
Técnico em Agroindústria	40	161	4.03
Técnico em Agropecuária	40	124	3.10
Técnico em Aquicultura	40	35	0.88
Técnico em Cozinha	40	154	3.85
Técnico em Meio Ambiente	40	410	10.25
Fonte: Portal do IFMA (www.ifma.edu.br). (Elaboração própria)			

No processo seletivo para o ingresso de estudantes para os Cursos Técnicos de Nível Médio de 2016 inscreveram-se 1724 pessoas, sendo 840 para o ensino médio integrado e 884 para os cursos subsequentes. A concorrência média nesse processo seletivo no Campus São Luís/Maracanã foi de 4.79 candidatos por vaga.

O IFMA possui três campi na capital, o Campus São Luís/Centro Histórico, o Campus São Luís/Monte Castelo e o Campus São Luís/Maracanã. No Seletivo de Alunos do

ano de 2016 o campus Monte Castelo foi o que teve o maior número de inscrições (10.486 inscritos), seguido dos campi Centro Histórico (1.826 inscritos) e Maracanã (1.724 inscritos)⁵³.

4.1. O Instituto Federal do Maranhão – IFMA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA surgiu mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET/MA e das Escolas Agrotécnicas Federais situadas nos municípios de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras, conforme Lei nº 11.892/2008 de criação dos IFET.

O IFMA possui, atualmente, 26 *campi* (três em fase de implantação), três núcleos avançados, três campi avançados e um Centro de Vocação Tecnológica⁵⁴, ainda em fase de implantação (Figura 5).

Na categoria Campus, o instituto está presente em 23 municípios: Açailândia, Alcântara, Bacabal, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Caxias, Codó, Coelho Neto, Grajaú, Imperatriz, Pedreiras, Pinheiro, Santa Inês, São João dos Patos, São José de Ribamar, São Luís-Centro Histórico, São Luís-Maracanã, São Luís-Monte Castelo, São Raimundo das Mangabeiras, Timon, Viana e Zé Doca.

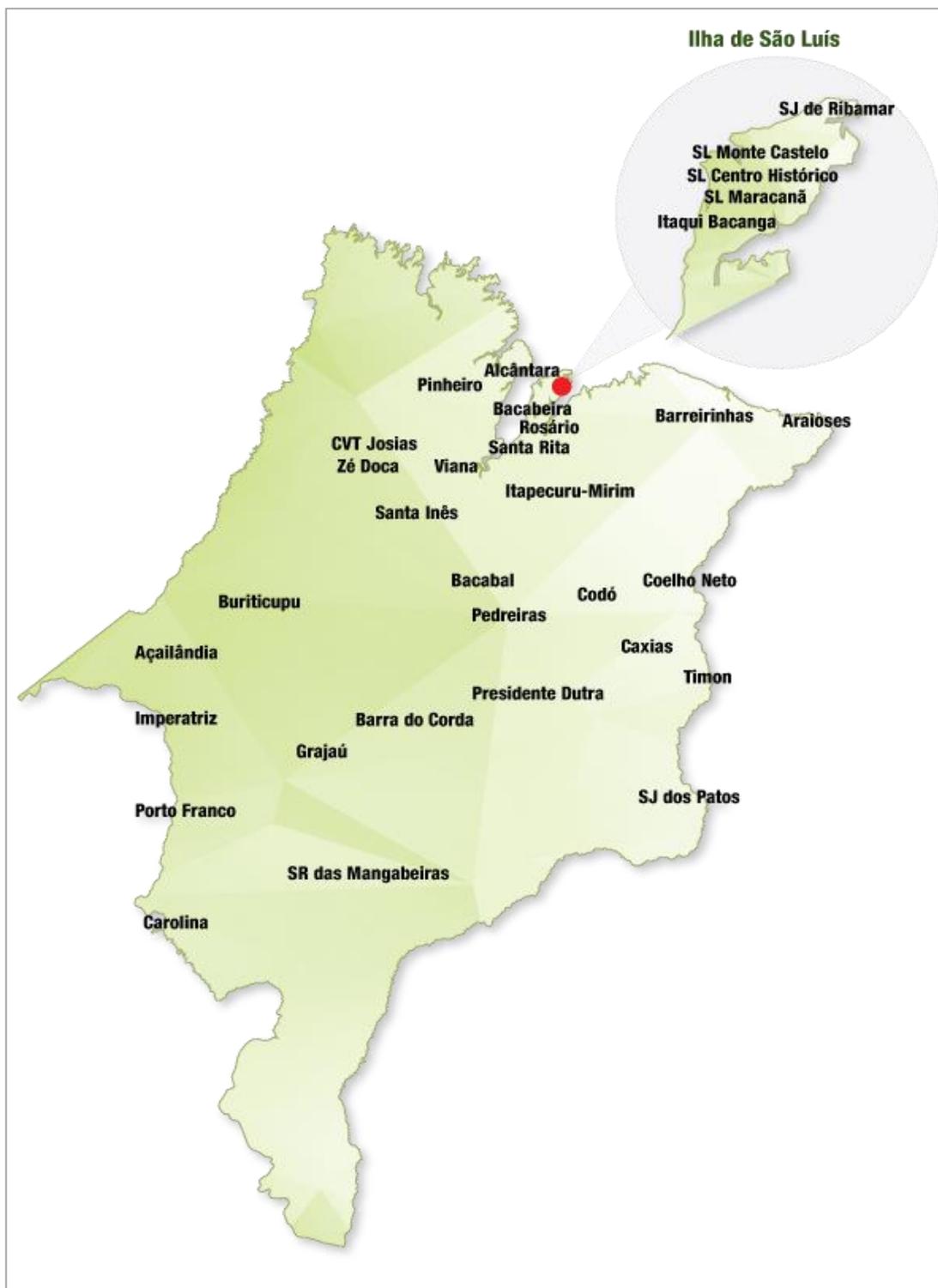
Na categoria Campus Avançado, está presente em 3 municípios: Carolina, Porto Franco e Rosário. Os Núcleos Avançados estão situados nos municípios de Bacabeira, Santa Rita (vinculados ao Campus São Luís-Monte Castelo) e São Luís, no bairro Itaqui Bacanga (vinculado ao Campus São Luís-Centro Histórico). Estão em fase de implantação os campi Araioses, Itapecuru-Mirim, Presidente Dutra e o Centro Vocacional Tecnológico de Josias⁵⁵.

⁵³ No campus Monte Castelo estão os cursos mais concorridos do IFMA. No processo seletivo de 2016 no referido campus o curso Técnico em Segurança do Trabalho foi o mais concorrido (1.282 inscritos; 40 vagas; concorrência: 32.05; subsequente), seguido dos cursos Técnico em Edificações (1.125 inscritos; 40 vagas; concorrência: 28.13; subsequente), Técnico em Eletromecânica (829 inscritos; 40 vagas; concorrência: 20.73; concomitante) e Técnico em Informática (820 inscritos; 30 vagas; concorrência: 27.33; integrado matutino). No campus Centro Histórico os cursos mais concorridos foram: Técnico em Mecânica (633 inscritos; 40 vagas; concorrência: 15.83; subsequente) e Técnico em Meio Ambiente (408 inscritos; 35 vagas; concorrência: 11.66; integrado).

⁵⁴ Por Campus entende-se a unidade de ensino formalmente constituída na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cujo funcionamento está condicionado ao ato de publicação de Portaria Ministerial Específica. Núcleo Avançado seria a unidade de ensino destinada ao atendimento de demandas específicas por formação e qualificação profissional, cujo funcionamento resultará de entendimentos entre o Instituto Federal e entidade(s) parceira(s). O Centro Vocacional Tecnológico – CVT é um espaço voltado ao desenvolvimento, promoção e oferta de serviços e produtos voltados ao fortalecimento dos sistemas produtivos locais por meio da extensão tecnológica e do desenvolvimento de tecnologias sociais, e da realização de atividades de educação profissional de base tecnológica.

⁵⁵ O CVT de Josias, povoado do município de Zé Doca, faz parte da expansão desse campus.

Figura 5 – Mapa da distribuição dos campi do Instituto Federal do Maranhão – IFMA – 2017



Fonte: Portal do IFMA (www.ifma.edu.br).

O Instituto oferece cursos de nível básico, técnico e tecnológico de graduação e de pós-graduação, na modalidade presencial e à distância (Quadro 3).

Quadro 3 – Cursos oferecidos nos <i>campi</i> do IFMA conforme o nível e modalidade				
		PRESENCIAL		À DISTÂNCIA
Técnico	Integrado	1. Administração 2. Agenciamento de Viagens 3. Agroecologia 4. <u>Agroindústria</u> 5. <u>Agropecuária</u> 6. Alimentação Escolar 7. Alimentos 8. Análises Químicas 9. <u>Aquicultura</u> 10. Artes Visuais 11. Automação Industrial 12. Biocombustíveis 13. Comércio 14. Comunicação Visual 15. Contabilidade 16. Cozinha 17. Design de Móveis 18. Edificações 19. Eletroeletrônica 20. Eletromecânica	21. Eletrônica 22. Eletrotécnica 23. Eventos 24. Florestas 25. Hospedagem 26. Informática 27. Lazer 28. Logística 29. Manutenção e Suporte em Informática 30. Marketing 31. <u>Meio Ambiente</u> 32. Metalurgia 33. Química 34. Recursos Humanos 35. Rede de Computadores 36. Secretaria Escolar 37. Segurança do Trabalho 38. Serviço Público 39. Vendas 40. Vestuário	1. Agropecuária
	Concomitante	1. Agronegócio 2. Alimentos 3. Análises Químicas 4. Automação Industrial 5. Eletromecânica 6. Eletrotécnica	7. Informática 8. Mecânica 9. Meio Ambiente 10. Metalurgia 11. Química 12. Rede de Computadores 13. Vestuário	*****
	Subsequente	1. Administração 2. Agroindústria 3. Agronegócio 4. Agropecuária 5. Alimentos 6. Aquicultura 7. Automação 8. Cozinha 9. Design de Interiores 10. Edificações 11. Eletroeletrônica	15. Eventos 16. Guia de Turismo 17. Hospedagem 18. Informática 19. Manutenção e Suporte em Informática 20. Mecânica 21. Meio Ambiente 22. Metalurgia 23. Multimídia	1. Agropecuária 2. Alimentação Escolar 3. Infraestrutura Escolar 4. Manutenção e Suporte em Informática 5. Multimeios Didáticos 6. Secretaria Escolar

		12. Eletromecânica 13. Eletrônica 14. Eletrotécnica	24. Rede de Computadores 25. Segurança do Trabalho 26. Vestuário	7. Segurança do Trabalho 8. Serviço Público
Graduação	Bacharelado	1. Administração 2. Agronomia 3. Ciências da Computação 4. Engenharia Civil 5. Engenharia Industrial Elétrica	6. Engenharia Mecânica Industrial 7. Sistemas de Informação 8. Zootecnia	*****
	Licenciatura	1. Artes Visuais 2. Biologia 3. Ciências Agrárias 4. Ciências Biológicas	5. Física 6. Matemática 7. Química	1. Informática 2. Química
	Tecnológica	1. Tecnologia de Alimentos 2. Tecnologia de Construção de Edifícios 3. Tecnologia em Gastronomia	4. Tecnologia em Gestão de Turismo 5. Tecnologia em Gestão Pública	*****
Pós-graduação	Lato Sensu	1. Diversidade Cultural na Educação 2. Educação Ambiental e Gestão Participativa em Recursos Hídricos	3. Educação do Campo 4. Questão Agrária, Agroecológica e Educação no Campo (Residência Agrária)	1. Educação Profissional Integrada com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
	Stricto Sensu	1. Engenharia de Materiais		*****
Fonte: Portal do IFMA (www.ifma.edu.br). (Elaboração própria).				

Quanto a oferta de cursos na modalidade à distância, a instituição atua em 29 polos de apoio presencial, por meio de convênios com prefeituras e o Estado. Os municípios em que estão situados os polos são: Arari, Barra do Corda, Brejo, Buriti Bravo, Carolina, Caxias, Chapadinha, Codó, Colinas, Cururupu, Dom Pedro, Grajaú, Imperatriz, Lago da Pedra, Mirinzal, Nina Rodrigues, Palmeirândia, Paraibano, Pinheiro, Porto Franco, Presidente Médici, Santa Luzia do Paruá, São Benedito do Rio Preto, São Bernardo, São João dos Patos, São Luís, São Luís Gonzaga, Timbiras e Tutóia (Figura 6).

Figura 6 – Mapa da distribuição dos polos de apoio presencial para os cursos na modalidade à distância - IFMA



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMA – PDI 2014-2018.
(Elaboração Própria)

Em relação à Educação à Distância, o IFMA tem duas frentes de atuação, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no nível superior, e da Rede e-Tec Brasil, em nível médio e tecnológico. A UAB prioriza a formação de professores para a educação básica e a oferta de cursos superiores para a população que tem dificuldade de acesso a esse nível de formação. O e-Tec, por sua vez, tem por objetivo a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, também, na modalidade à distância.

Quanto à oferta de cursos de pós-graduação, além do curso de Mestrado em Engenharia de Materiais e os cursos de especialização, o IFMA é uma das 26 instituições associadas à Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC, que através dessa Associação em Rede (AR), integra o Programa de Pós-graduação, Doutorado em

Educação em Ciências e Matemática. Integra, também o Mestrado Profissional em Ciência da Computação em rede SETEC/CIN/UFPE⁵⁶.

4.1.1. Campus São Luís/Maracanã

O IFMA – Campus São Luís/Maracanã fica situado na zona rural de São Luís⁵⁷. Conforme PDI 2014-2018, possui 2.257.046,38m² de área de terreno⁵⁸ e 40.399,01m² de área construída. Antes da integração ao IFET, o campus Maracanã era Escola Agrotécnica Federal de São Luís-MA, criada em 20 de outubro de 1947, através do Decreto nº 22.470.

Além das salas de aula e laboratórios, o campus possui Unidades Educacionais de Produção (UEP's)⁵⁹, onde, também, acontecem aulas teóricas e são realizadas as aulas práticas. Quanto à estrutura que atende o ambiente acadêmico temos:

- 37 Salas de aula;
- 01 Auditório (capacidade para 100 pessoas);
- 01 Biblioteca (assentos individuais: 08; assentos de grupo: 170; 14 computadores para pesquisa; 3.644 títulos e 7.469 exemplares);
- 01 Sala de professores (com dois banheiros e 01 sala de informática com 10 computadores);
- 01 Sala onde funciona o Departamento de Ensino⁶⁰ (com dois banheiros, 01 setor de xerox/impressão, 01 sala de reunião).
- 10 Laboratórios (Física, Bebidas, Leite, Carne, Cozinha, Química, Solos, Sanidade Animal, Entomologia e Informática).

O Departamento de Assistência ao Educando (DAE) coordena as ações referentes à Política de Assistência Estudantil e as áreas de Serviço Social, Psicologia, Saúde, Nutrição e

⁵⁶ O Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação da UFPE firmou uma parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) com o objetivo de ofertar cursos de mestrado profissional voltado à capacitação dos servidores efetivos, analistas e técnicos em Tecnologia da Informação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

⁵⁷ Conforme Censo IBGE 2010, São Luís – capital do Maranhão – possui pouco mais de 1 milhão de habitantes e extensão territorial de 834,785km². Informação disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=211130>. Acesso em 26 de janeiro de 2017.

⁵⁸ Equivale a 225,7 hectares.

⁵⁹ As UEP's são uma espécie de laboratório de ensino voltado para as disciplinas da formação técnica de cada área.

⁶⁰ O Departamento de Ensino (DE) é responsável pela coordenação de todos os cursos técnicos e superiores do campus.

Esporte. As bolsas e auxílios ofertados⁶¹ pelo campus são: Bolsa transporte (200 bolsistas); Bolsa pensão (para pagamento de moradia fora do campus – 52 bolsistas); Alunos do PROEJA (recebem mensalmente uma bolsa no valor de R\$ 120,00); Alojamento (60 vagas – 14 femininas e 46 masculinas – os alunos internos têm direito a café da manhã, almoço e jantar) e Almoço no Refeitório (todos os alunos do ensino médio integrado almoçam gratuitamente no refeitório da instituição, além dos bolsistas de pesquisa e extensão).

O campus Maracanã oferta cursos técnicos de nível médio, inclusive na modalidade PROEJA, e cursos de nível superior (Quadro 4). Os cursos na forma integrada têm duração de 3 anos e os cursos subsequentes tem duração de 2 anos.

Quadro 4 ⁶² – Cursos Técnicos de Nível Médio oferecidos no IFMA – Campus São Luís/Maracanã – 2016	
Cursos Integrados ao Ensino Médio	
Curso	Matriculados
Técnico em Agroindústria	101
Técnico em Agropecuária	120
Técnico em Aquicultura	90
Técnico em Meio Ambiente	122
Cursos Integrados ao Ensino Médio (PROEJA)	
Curso	Matriculados
Técnico em Agropecuária	92
Técnico em Cozinha	72
Cursos Subsequentes	
Curso	Matriculados
Técnico em Agroindústria	57
Técnico em Agropecuária	51
Técnico em Aquicultura	13
Técnico em Cozinha	65
Técnico em Meio Ambiente	56
TOTAL	840
Fonte: Dados cedidos pela Seção de Registro Escolar. (Elaboração própria)	

⁶¹ Todos os anos são abertos editais com as vagas disponíveis das bolsas e auxílios. Os editais estabelecem os critérios e contrapartidas – quando necessárias – para inscrição dos interessados.

⁶² Não foram consideradas nesse quantitativo as matrículas trancadas, canceladas e transferências.

Além dos cursos técnicos de nível médio presenciais, também é ofertado na modalidade à distância o Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária nas formas integrada e subsequente, em polos distribuídos em 18 cidades do interior do Estado. Quanto aos cursos superiores, a instituição oferta o curso de Licenciatura em Ciência Agrárias e o curso de Tecnologia em Alimentos. São ofertados, também, através do PROCAMPO⁶³, o curso de Licenciatura em Educação do Campo (Habilitações em Ciências Agrárias e em Ciências da Natureza e Matemática) e do PRONERA⁶⁴, os cursos de Bacharel em Agronomia e o Curso de Especialização em Questão Agrária, Agroecologia e Educação do Campo⁶⁵.

Atualmente o campus possui 95 professores efetivos em seu quadro. Eles estão habilitados a desenvolver suas atividades no âmbito da educação básica, profissional e tecnológica conforme Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT. Sendo assim, mediante a titulação, área de formação e demanda de cada campus, os professores dos IFET podem dar aula tanto nos cursos técnicos de nível médio quanto no nível superior. Quanto a titulação, o campus Maracanã possui 21 especialistas, 39 mestres e 35 doutores.

4.2. O perfil dos estudantes

Realizamos levantamento dos principais dados de todas as turmas que ingressaram em 2016 no 1º ano do ensino médio integrado do IFMA-Campus São Luís/Maracanã a fim de dar um panorama geral destas, para, então, prosseguirmos para os dados específicos das turmas pesquisadas. As informações levantadas dizem respeito a faixa etária dos estudantes, número de alunos matriculados por turma, sexo, município de residência, tipo de escola onde concluíram o ensino fundamental e quantitativo de alunos cotistas e não cotistas.

As informações que trazem um panorama das turmas de 1º ano foram levantadas na Seção de Registro Escolar, mediante consulta das fichas individuais dos alunos. Nessas

⁶³ O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

⁶⁴ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. A atuação do Pronera se dá através de parcerias do Incra com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais; com instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais.

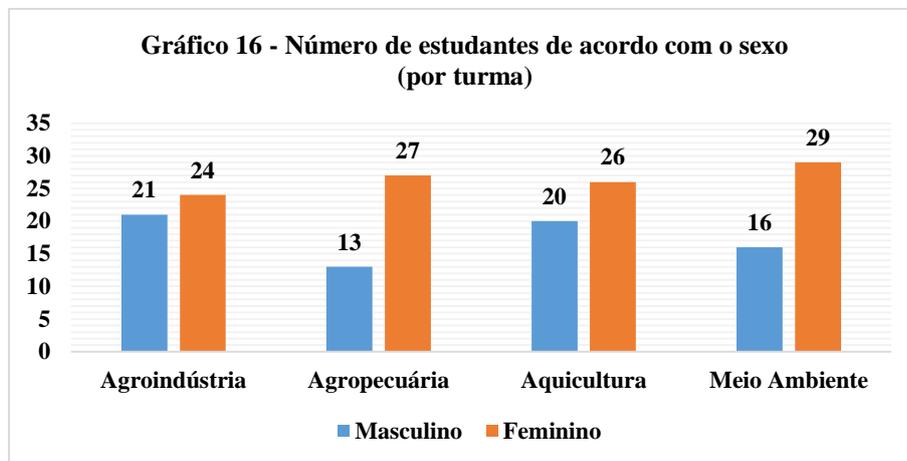
⁶⁵ Esse curso de especialização é voltado para a graduados, em qualquer área, que sejam beneficiários da reforma agrária e outros profissionais que estejam efetivamente atuando junto aos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária e/ou Movimentos Sociais Camponeses, conforme público beneficiário do PRONERA.

fichas constam as informações fornecidas pelos pais e/ou responsáveis dos estudantes no momento da matrícula. Já os dados referentes ao perfil dos estudantes – das turmas pesquisadas e escolhidas mediante critério de concorrência no ingresso do Seletivo de Alunos 2016 – foram coletados através da aplicação de questionários com todos os alunos presentes em sala de aula no dia da aplicação.

O número de matriculados nas turmas de 1º ano é de 44 alunos, em média. A faixa etária dos estudantes está entre 14 e 19 anos (Quadro 5).

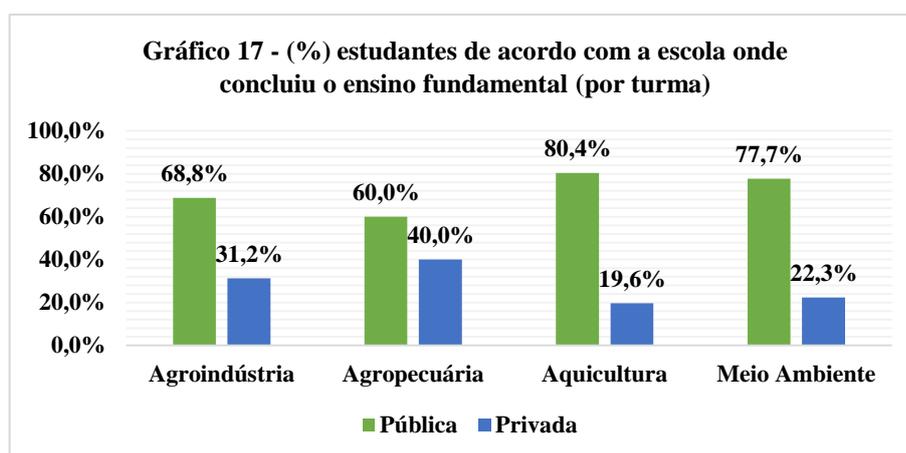
Quadro 5 – Quantitativo de alunos do 1º ano do ensino médio integrado por turma e faixa etária		
Curso	Nº de alunos matriculados	Idade
Agroindústria	45	01 - (14 anos) 15 - (15 anos) 22 - (16 anos) 06 - (17 anos) 01 - (18 anos)
Agropecuária	40	01 - (14 anos) 11 - (15 anos) 20 - (16 anos) 06 - (17 anos) 02 - (18 anos)
Aquicultura	46	01 - (14 anos) 15 - (15 anos) 16 - (16 anos) 05 - (17 anos) 06 - (18 anos) 03 - (19 anos)
Meio Ambiente	45	25 - (15 anos) 15 - (16 anos) 04 - (17 anos) 01 - (18 anos)
Fonte: Dados cedidos pela Seção de Registro Escolar. (Elaboração própria)		

Quanto ao sexo, em todos os cursos, a maioria dos estudantes é do sexo feminino (Gráfico 16).



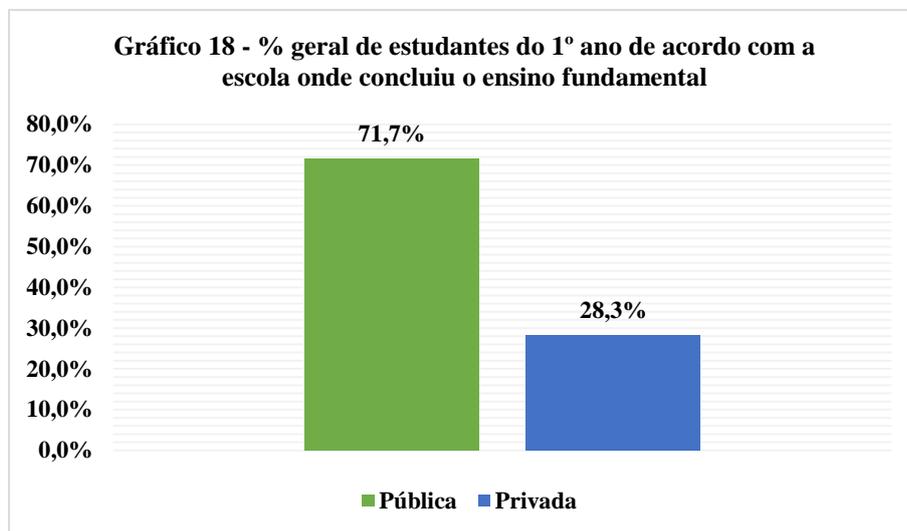
Fonte: Dados cedidos pela Seção de Registro Escolar. (Elaboração própria)

No gráfico abaixo, vemos que o percentual de estudantes que concluiu o ensino fundamental em escola pública é superior ao quantitativo que conclui em escola privada (Gráfico 17).



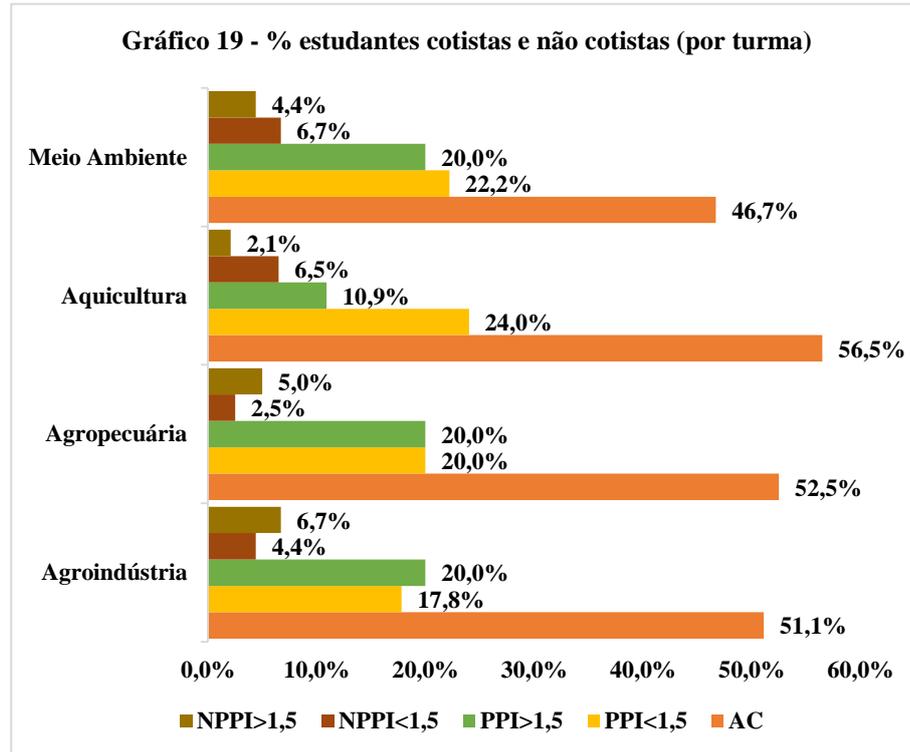
Fonte: Dados cedidos pela Seção de Registro Escolar. (Elaboração própria)

Dessa forma, mais de 70% dos estudantes que ingressaram no ensino médio integrado no IFMA-Campus São Luís/Maracanã em 2016 veio de escolas públicas (Gráfico 18).



Fonte: Dados cedidos pela Seção de Registro Escolar. (Elaboração própria)

Quanto à forma de ingresso no IFMA, os estudantes optam, no momento da inscrição no processo seletivo, por qual critério de cotas irão concorrer, seguindo o disposto na Lei 12.711/2012. A maioria dos estudantes optou pelo ingresso através de ampla concorrência, respondendo por 52% dos ingressos no 1º ano do ensino médio integrado. Sendo assim, as turmas são compostas, em sua maioria, por alunos que optaram pela forma de ingresso ampla concorrência, seguido daqueles que declararam ser de escola pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, com renda de até 1,5 salário mínimo (21%) e acima de 1,5 salário mínimo (18%) e dos alunos também de escola pública, porém, não autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda de até 1,5 salário mínimo (5%) e acima de 1,5 salário mínimo (4%).



Fonte: Dados cedidos pela Seção de Registro Escolar. (Elaboração própria)

Após conversa com os estudantes das turmas de Aquicultura (AQ) e Meio Ambiente (MA) a respeito da proposta e objetivos da pesquisa e assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo I e II), tanto por parte dos pais quanto dos alunos, foram aplicados os questionários e, posteriormente, realizados os grupos focais.

Contamos com a participação de 68 estudantes no preenchimento dos questionários, sendo 29 participantes na turma AQ e 39 participantes na turma MA. Se considerarmos o total de estudantes matriculados nas duas turmas – 91 alunos⁶⁶ – 74,7% desse universo respondeu o questionário. O questionário foi organizado com o objetivo de coletar informações referentes ao perfil socioeconômico dos alunos e aspectos das suas trajetórias escolares, tais como: renda familiar, tipo de residência da família, bairro onde mora, escolaridade dos pais, procedência escolar, número de reprovações e autodeclaração de cor/raça. Foram contempladas, também,

⁶⁶ De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria, as turmas de Aquicultura e Meio Ambiente possuem, respectivamente, 46 e 45 alunos matriculados, totalizando 91 alunos. Nesse quantitativo não constam as matrículas trancadas, canceladas e transferências. Até o momento do levantamento dos dados junto a SRE não havia nenhum levantamento oficial quanto a situação de alunos desistentes ou com problemas na frequência. No entanto, em relação à turma AQ, nos foi informado por alguns professores que o quantitativo de alunos frequentes não ultrapassa muito o número de respondentes do questionário.

informações referentes à motivação dos estudantes para o ingresso no IFMA, satisfação em relação ao curso e expectativas de futuro.

Uma síntese dos dados colhidos através dos questionários quanto a faixa etária, sexo, bairro de residência, procedência escolar, tipo de residência, grau de parentesco e número de pessoas que residem com os estudantes estão dispostos no quadro abaixo (Quadro 6).

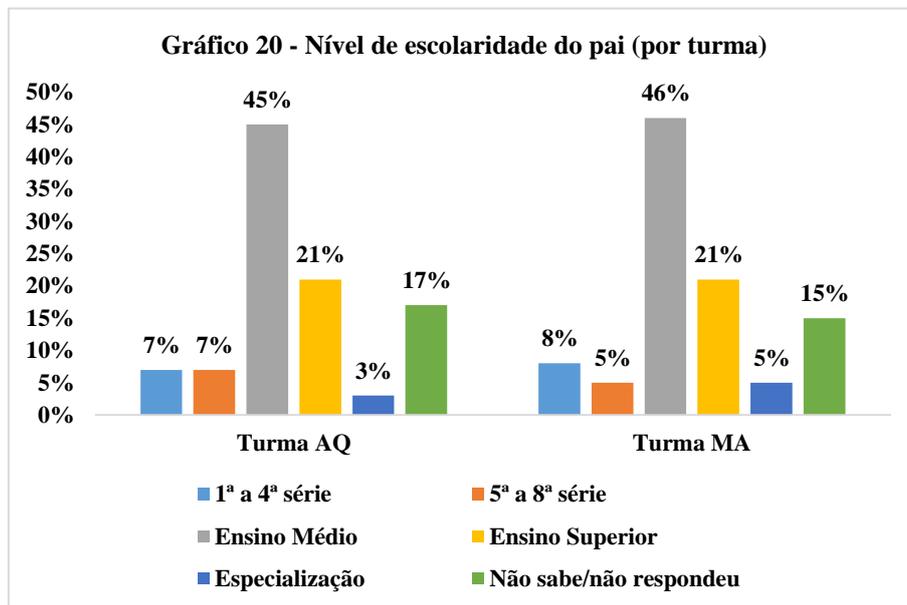
Quadro 6 - Síntese de informações referentes aos estudantes dos cursos pesquisados (turmas AQ e MA)		
	Turma AQ	Turma MA
Faixa etária	14 a 18 anos	14 a 18 anos
Sexo	10 – Masculino 19 – Feminino	12 – Masculino 27 - Feminino
Distância do bairro de residência em relação ao campus (média) ⁶⁷	15,39km	15,69km
Procedência escolar (Ensino fundamental)	-Somente em escola pública – 42% -Somente em escola privada – 10% -Parte em escola pública e parte em escola privada – 48%	-Somente em escola pública – 64% -Somente em escola privada – 13% -Parte em escola pública e parte em escola privada – 23%
Tipo de residência	Casa própria – 83% Casa alugada ou cedida – 17%	Casa própria – 90% Casa alugada ou cedida – 10%
Nº de pessoas que residem com os estudantes⁶⁸	De uma a três – 50% De quatro a sete – 50%	De uma a três – 36% De quatro a sete – 59%
Com quem moram (grau de parentesco)⁶⁹	Moram em casa ou apartamento com a família – 90% * Moram com pai e mãe – 45%	Moram em casa ou apartamento com a família – 100% *Moram com pai e mãe – 51%
Fonte: Dados coletados mediante aplicação de questionário. (Elaboração própria)		

⁶⁷ Na turma AQ o bairro de residência do aluno que mora mais perto está a 1km de distância do Instituto e do que mora mais longe está a 33km de distância. Na turma MA do aluno que mora mais perto está a 5km de distância e o aluno que mora mais longe está a 37km de distância. A distância entre o bairro de residência dos alunos e o Campus São Luís/Maracanã foi calculada através do serviço de pesquisa e visualização de mapas Google Maps, disponível, gratuitamente, na internet através do site (<https://maps.google.com.br>). Na busca, no campo origem, colocamos o nome do bairro de residência dos estudantes e no campo destino, o endereço do campus. A rota foi simulada utilizando carro como veículo de deslocamento, pois o Google Maps não conseguiu localizar o trajeto utilizando transporte público em muitos casos.

⁶⁸ Na turma MA, somente um estudante declarou que em sua residência moram de oito a dez pessoas e um estudante não respondeu.

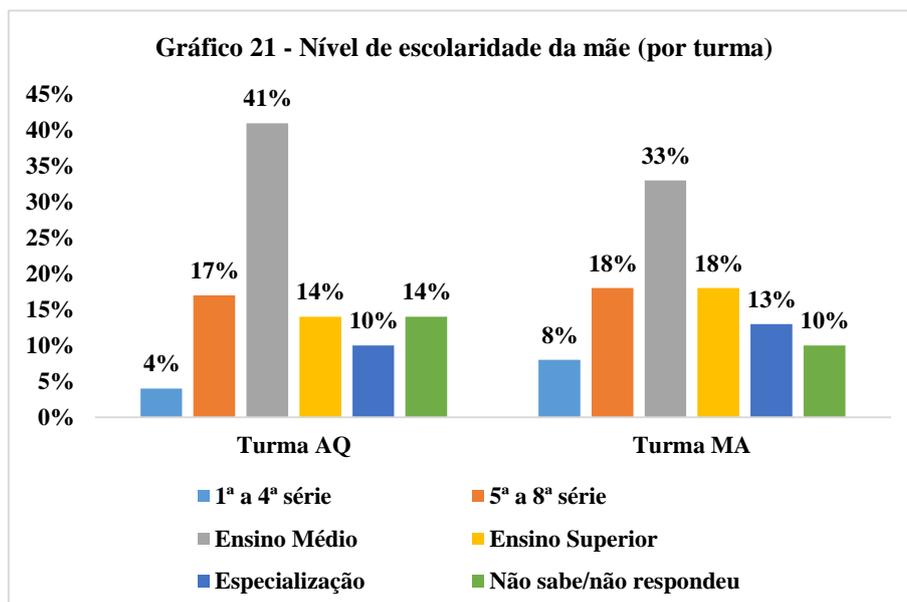
⁶⁹ Na turma AQ, 02 alunos moram no alojamento da escola e 01 mora sozinho.

Quanto ao grau de escolaridade dos responsáveis dos alunos, observamos que o nível de escolaridade dos pais – nas duas turmas – é muito semelhante. O nível de escolaridade das mães ao compararmos as duas turmas já apresenta uma pequena variação (Gráfico 20 e 21).



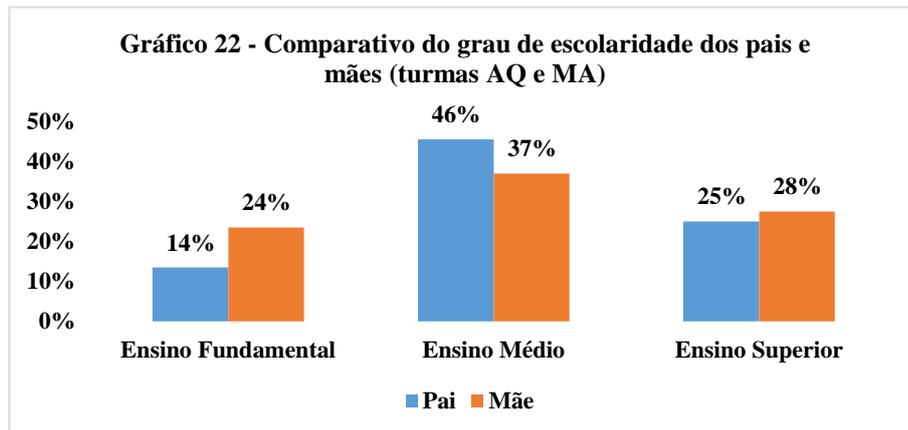
Fonte: Dados coletados mediante aplicação de questionário. (Elaboração própria)

Em comparação à turma AQ, a turma MA concentra o maior percentual de mães com nível superior, pois na primeira turma 31% delas tem nível superior, enquanto que na segunda esse percentual é de 24%. No entanto, na turma MA 26% das mães dos alunos tem até o ensino fundamental e na turma AQ são 21%.



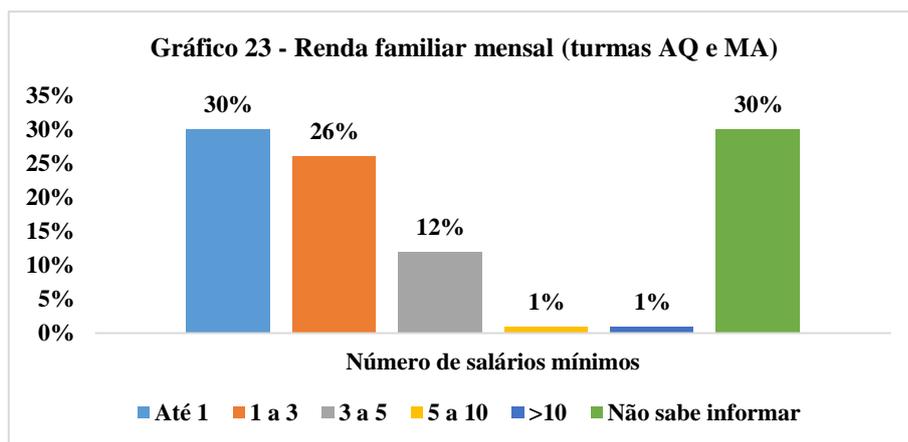
Fonte: Dados coletados mediante aplicação de questionário. (Elaboração própria)

Considerando o universo dos alunos que responderam o questionário nas duas turmas, verificamos nas respostas que 71% do total de pais concluíram a educação básica, enquanto que em relação às mães esse percentual cai para 65%. O percentual de pais e mães com nível superior é semelhante, porém, as mães dos alunos apresentam, de forma geral, grau de escolaridade inferior aos pais dos alunos (Gráfico 22).



Fonte: Dados coletados mediante aplicação de questionário. (Elaboração própria)

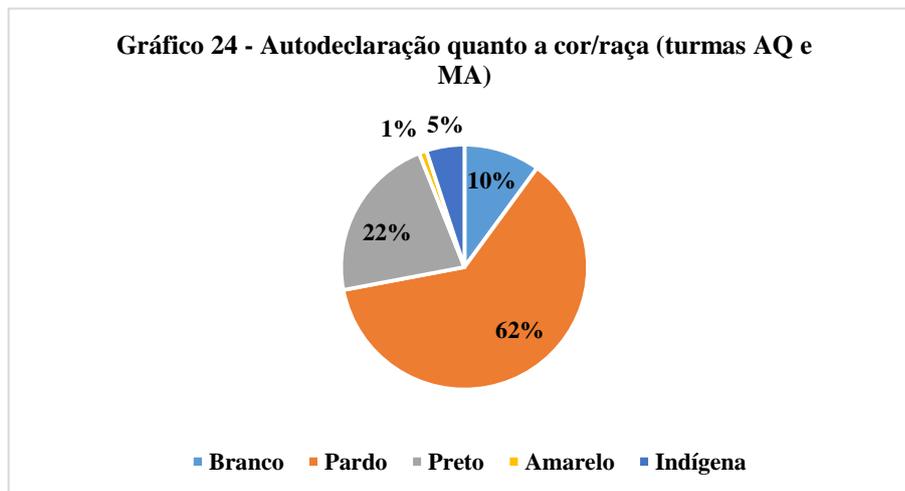
Em relação a renda familiar mensal, verificamos que 56% dos estudantes tem renda de até 3 salários mínimos mensais, sendo as suas famílias, dessa forma, de baixa renda⁷⁰ (Gráfico 23).



Fonte: Dados coletados mediante aplicação de questionário. (Elaboração própria)

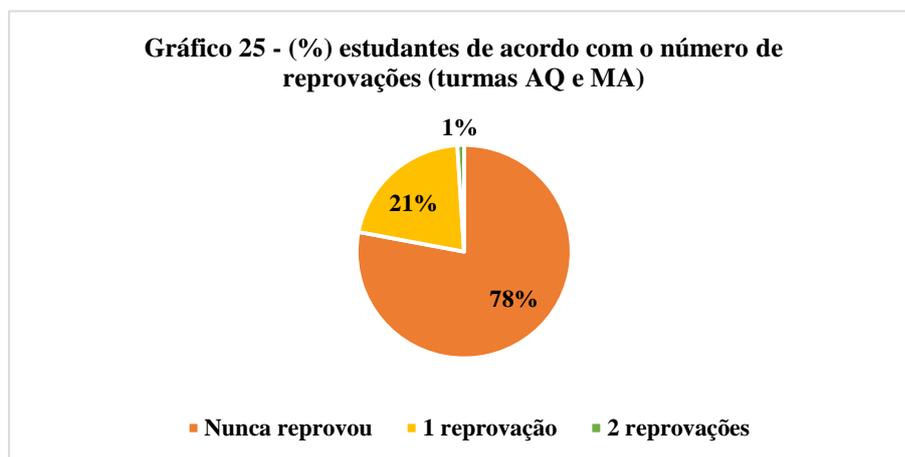
⁷⁰ De acordo com o Decreto nº 6.135 de 26 de junho de 2007 – que dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências – uma família é considerada de baixa renda quando possui renda familiar per capita até meio salário mínimo ou renda familiar mensal de até três salários mínimos.

Quanto à autodeclaração de cor/raça dos estudantes, 84% deles são pretos e pardos e 10% são brancos (Gráfico 24).



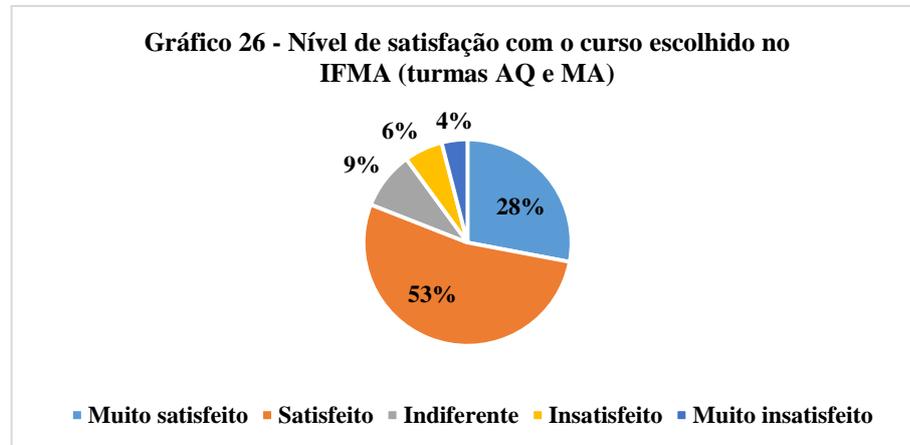
Fonte: Dados coletados mediante aplicação de questionário. (Elaboração própria)

Quando perguntados se já haviam reprovado alguma vez durante a sua trajetória escolar, 78% dos alunos das turmas AQ e MA declararam nunca ter reprovado (Gráfico 25).



Fonte: Dados coletados mediante aplicação de questionário. (Elaboração própria)

O nível de satisfação declarado pelos estudantes em relação ao curso escolhido é alto, representando 81% do total dos que responderam os questionários (Gráfico 26).



Fonte: Dados coletados mediante aplicação de questionário. (Elaboração própria)

A maioria dos estudantes (47%) declarou que – após concluir o seu curso no IFMA – pretende prestar vestibular/ENEM e continuar os estudos em nível superior. 30% pretendem prestar vestibular/ENEM e trabalhar. O percentual dos que ainda não decidiram o que vão fazer após a conclusão do curso gira em torno de 10%, seguidos de 7% que tentarão ingressar nas forças armadas, 5% que farão outros cursos profissionalizantes a fim de ajudar na sua preparação para o trabalho e 1% dos estudantes que irá em busca de emprego.

Quando perguntados a respeito dos motivos que os levaram a escolher o IFMA – Campus São Luís/Maracanã, as razões mais citadas foram a qualidade da escola e a identificação com o curso (Gráfico 27).



Fonte: Dados coletados mediante aplicação de questionário. (Elaboração própria)

Os alunos que assinalaram a opção “Outros motivos” mencionaram as seguintes razões: (i) indicação da escola por pessoas que não eram os seus pais; (ii) escolha pela instituição por razão que seria desconhecida pelo próprio estudante; (iii) desejo de fazer um curso técnico no IFMA; (iv) fazer parte do time de basquete da instituição; (v) a distância entre a escola e a residência do aluno como fator de “liberdade” e (vi) porque a prova para o ingresso no campus não teria um grau de dificuldade muito alto.

De acordo com os dados coletados mediante a aplicação dos questionários, alguns pontos importantes aparecem nas respostas dos alunos – e que nos grupos focais surgem com maior riqueza de detalhes – em relação ao processo de escolha dos cursos técnicos (e do IFMA) e as projeções para o futuro. O desejo de ingressar no nível superior é manifesto por 77% dos estudantes e a “qualidade da escola” e a “identificação com o curso” são as razões mais mencionadas para a escolha do IFMA. Veremos, entretanto, nas falas registradas nos grupos focais, que a identificação com o curso não é necessariamente a manifestação de um gosto e a escolha da instituição faz parte de uma estratégia no projeto de escolarização da maioria dos participantes.

Os grupos focais foram realizados com os alunos das turmas AQ e MA que se dispuseram a fazer parte dessa etapa da pesquisa e que haviam manifestado interesse em participar dos grupos – mediante a assinatura de uma lista de interesse – no dia da aplicação dos questionários. Foram selecionados dois grupos de 10 alunos, um de cada turma⁷¹, totalizando 20 pessoas.

O roteiro do grupo focal compreendeu 3 temas: (i) motivação na escolha dos cursos técnicos, (ii) avaliação do curso e da instituição e (iii) expectativas de futuro. Os alunos, de uma maneira geral, mostraram-se interessados na dinâmica de realização dos grupos e trouxeram elementos interessantes a respeito do processo de escolha dos cursos e instituição e expectativas de futuro.

A coordenação e professores que cederam seus horários tanto para aplicação dos questionários quanto para liberação dos alunos para participação nos grupos focais foram muito prestativos e colaboraram com todas as etapas da pesquisa. Não tivemos qualquer dificuldade de inserção no campo e na coleta de informações solicitadas. Desse modo, a inserção no campo

⁷¹ A princípio seriam quatro grupos de 10 alunos (dois de cada turma), porém, na data que agendamos os grupos focais com os outros dois grupos, os alunos estavam reunidos em assembleia para decidirem pela ocupação do campus, sendo deliberado em favor do seu início, acompanhando o movimento de ocupações de escolas liderado pela União Brasileira de Estudantes à época.

foi muito positiva, apesar de termos sofrido com algumas limitações na última etapa da pesquisa que dizia respeito a realização dos grupos focais. Ainda assim, foi possível coletar dados interessantes que retrataram as estratégias e ajustes que os alunos e suas famílias são capazes de fazer na consecução de seus objetivos.

4.3. As motivações de ingresso nos cursos integrados

A partir da fala dos alunos vimos que a escolha pelos cursos técnicos no IFMA foi uma ação secundária, antecedida pelo processo de escolha do estabelecimento escolar (NOGUEIRA e AGUIAR, 2007; NOGUEIRA, RESENDE e VIANA, 2015) e a noção de prestígio (COSTA e KOSLINSKI, 2008, 2011) associada a ele. Apesar dos estudantes – nos questionários e nos grupos focais – alegarem a escolha motivada pela identificação com o curso, no desdobramento de suas falas percebemos que esse processo contou com outras variáveis diferentes de uma simples afinidade.

A “identificação com o curso”, de acordo com a fala da maioria, veio depois que a família se mobilizou em relação à escolha de uma instituição federal para que seus filhos cursassem o ensino médio. Outras instituições de nível médio apareceram como opção nas falas dos alunos, tais como COLUN⁷² e Liceu⁷³, porém, a preferência das famílias e dos estudantes era pelo Instituto Federal.

Além do COLUN e Liceu, os estudantes também manifestaram interesse pelos *campi* Monte Castelo e Centro Histórico – ambos na capital – porém com maior inclinação para o primeiro. Na ordem de procura, como vimos, o campus Monte Castelo é o mais concorrido, seguido do Centro Histórico. Os estudantes demonstram conhecer essa realidade quando vários deles mencionam que uma das razões de terem escolhido o campus Maracanã é a “facilidade para entrar” em relação aos outros campi.

⁷² O COLUN é o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão, também conhecido como Colégio Universitário. O ingresso no COLUN acontece por meio de seletivo com prova de múltipla escolha de Língua Portuguesa e Matemática.

⁷³ O Liceu Maranhense é uma das instituições de ensino médio da rede estadual mais tradicionais da capital. O ingresso dos alunos na 1ª série do ensino médio ocorre mediante seletivo. De acordo com o regulamento do seletivo o estudante será avaliado pela média geral obtida no 9º ano até o terceiro bimestre, média dos três primeiros bimestres de Língua Portuguesa, dos três primeiros bimestres de Matemática e o número de faltas nos três primeiros bimestres de Língua Portuguesa.

No dia a dia da escola é comum ouvir dos estudantes esse discurso do ingresso no campus Maracanã como sendo mais fácil em relação aos outros. Uma aluna da turma MA deixa bem claro a estratégia utilizada por muitos alunos para se tornar um aluno do Instituto Federal:

“A minha primeira opção seria Edificações no Monte Castelo, mas só que disseram que a nota de corte era muito alta e eu falei que eu não ia passar e eu não ia ser federal aí eu peguei coloquei Meio Ambiente e botei prá cá, porque eu não queria nenhum outro curso daqui”. (Aluna da turma MA)

Em outro depoimento, vemos a mesma situação:

“Eu ia fazer pro Monte Castelo pra Informática, um curso que não tem nada a ver comigo, só que minha mãe queria, mas aí deu tudo errado. Como eu sabia que eu não tinha estudado pra fazer a prova, eu não tinha me preparado, me falaram que no Maracanã era muito fácil pra passar, por ser distante, é um curso mais voltado pra natureza, eu sempre tive muita coisa com a natureza, minha mãe gosta de planta e eu também gosto, aí eu não sabia nem o que era os outros cursos Aquicultura, Agroindústria...aí eu vi Meio Ambiente...”. (Aluna da turma MA)

É possível, em um primeiro momento, interpretar o argumento da “identificação com o curso” – declarada nos questionários e posteriormente nos grupos – com a ideia de “vocação”, isto é, habilidade/aptidão “natural” para desempenhar alguma atividade. No entanto, esse discurso não se sustenta e se contrapõe às condições reais dos alunos para alcançar seus objetivos iniciais. Bourdieu (1998) fala em termos de “ajuste de potencialidades objetivas”. Esse ajuste diz respeito a avaliação das potencialidades do próprio estudante de obter êxito na execução de determinado projeto. As chances de fazer parte do quadro de alunos do Instituto Federal são calculadas mediante uma auto avaliação que o aluno faz das suas capacidades e, nesse caso, de uma “realidade” da qual ele ouviu falar.

Se a “nota de corte” é muito alta para ingressar no Monte Castelo, a nota necessária para o campus Maracanã está dentro de um horizonte possível, na medida em que o estudante se julga capaz de atingi-la não só por fatores pessoais, mas também por referências em sua rede de relacionamentos – família e amigos – que já conseguiram alcançar tal feito.

Os estudantes foram capazes de ajustar o seu desejo de ir para o campus Monte Castelo, “aceitando” o ingresso no campus Maracanã, ao identificarem seu “preparo”. Todos eles demonstraram reconhecer a hierarquização de prestígio entre os *campi* da capital, no entanto, também reconhecem que todos estão sob a insígnia de uma instituição federal.

“(…) na verdade eu não queria fazer Instituto Federal, mas aí aquela coisa de manter a vaidade mesmo...e aí, minha mãe, a minha família na verdade dizia: “Tu tem que fazer IFMA, tu tem que fazer IFMA, tu tem que ser do federal”. Porque isso alimenta

o ego da família, isso deixa uma boa imagem, “Ah, ali tem a família de um menino que passou na federal”. (Aluno da turma MA)

A busca por um “objetivo maior” que seria tornar-se um estudante de uma instituição federal se sobrepôs à “identificação com o curso”. Os alunos percebem ainda que o curso escolhido pode lhes proporcionar o status almejado e os afasta de cursar algumas disciplinas que poderiam demandar mais esforço⁷⁴:

“O curso de Meio Ambiente pôde me incluir no Instituto Federal sem que eu tivesse um choque de realidade com outras matérias, com outros assuntos (...)”. (Aluno da turma MA)

Um elemento que aparece na fala dos alunos e ajuda a justificar a defasagem idade/série⁷⁵ existente nas turmas de primeiro ano é a declaração de que muitos deles, após concluírem o ensino fundamental, pararam um ano para fazer cursinho preparatório para entrar no Instituto. O cursinho preparatório se configurou como uma estratégia de investimento escolar por parte das famílias para conseguir uma vaga no IFMA, demonstrando uma mobilização familiar na escolha do estabelecimento.

De acordo com Nogueira, Resende e Viana (2015), “entende-se por ‘mobilização escolar familiar’, em uma perspectiva sociológica, um conjunto de práticas e atitudes voltadas para a escolarização bem sucedida dos filhos”. A preocupação das famílias no momento de escolher uma “boa escola” para os filhos cursarem o ensino médio é recorrente nas falas dos alunos. Essa preocupação está associada, também, como a experiência dos pais ou familiares que estudaram ou estudam na instituição e, com isso, tem uma “referência de qualidade”.

“Eu vim pro IFMA assim...mas...eu sempre quis vir pra cá. O curso...eu não...escolhi muito não, foi meio aleatório, como ela falou [referindo-se à colega que falou anteriormente]. E quem me deu incentivo mais foi mais meu pai porque ele já estudou aqui”. (Aluno da turma AQ)

O fato de amigos ou membros da família terem estudado na instituição ou em outras instituições federais ajuda e influencia no processo de escolha, trazendo certa preferência desses estudantes pelo IFMA, independente do curso escolhido.

⁷⁴ A menção que este e outros estudantes fizeram às disciplinas que poderiam ser mais difíceis, dizem respeito àquelas que envolvem cálculo. Na percepção dos estudantes, os cursos de Meio Ambiente e Aquicultura não demandariam deles maior aprofundamento em disciplinas dessa natureza.

⁷⁵ A faixa etária dos alunos matriculados nas turmas de primeiro ano varia entre 14 e 19 anos.

“Eu acho que vim mais pelo curso, o meu irmão também já tinha passado no Instituto Federal, lá do Monte Castelo e ele disse: “É...Instituto Federal”, não sei o que...aí eu: “Tá bom...”, aí eu vim.” (Aluna da turma AQ)

Na fala dos alunos, o peso da instituição se sobrepõe ao peso de importância que é dado ao curso, apesar da alegação de identificação. O ingresso no IFMA configura-se mais como estratégia para um projeto de escolarização futuro e de inserção no mercado de trabalho do que interesse pelo curso propriamente dito.

“Eu escolhi o curso Aquicultura, mais por experiência mesmo, eu só tava interessada no ensino médio aqui no IFMA. É...a parte de incentivo foi mais a minha tia paterna, ela sempre me incentivou, como ela já tinha passado por instituições federais como a UFMA, escolas públicas e tal... aí ela já sabia como era o ensino público e ela quis que eu viesse pra cá, e eu achei uma boa ideia... é uma escola federal, é escola de renome e tal, e o curso eu escolhi assim totalmente.. meio aleatório, só porque eu queria mesmo o ensino médio aqui.” (Aluna da turma AQ)

A forma “aleatória” de escolher o curso faz sentido dentro de um padrão de escolha em que o peso da instituição se sobrepõe ao da afinidade com o curso, onde um objetivo maior sendo cumprido permite a flexibilização de outros. Ser aluno de uma instituição “pública e de qualidade” pode, dessa forma, abrir um leque melhor de oportunidades, principalmente para aqueles que pretendem ingressar no ensino superior, como declarado pela maioria.

“Ensino médio é ENEM, e eu queria muito entrar em cota pública, porque sempre falaram que é mais fácil, mas mesmo assim eu vou entrar em ampla concorrência. Mas esse era meu objetivo, entrar em cota pública, e mamãe falou que o IF era melhor e falaram pra ela que o campus Maracanã mesmo sendo longe era mais completo, mesmo eu não querendo...”. (Aluna da turma MA)

Nas declarações dos alunos verificamos que as motivações quanto ao ingresso nos cursos técnicos no IFMA tiveram, primeiramente, forte influência dos familiares no processo, tanto pela experiência discente que estes tiveram na própria instituição ou em outra instituição federal de ensino, como pelo “prestígio” e “qualidade” socialmente reconhecidos, de acordo com as falas dos alunos.

Dentre as possibilidades de escolha dos alunos, o IFMA – Campus São Luís/Maracanã foi identificado como “o campus possível” diante de uma hierarquia de concorrência para o ingresso nos outros campi da capital. O desejo por “ser federal” aparece com recorrência no discurso dos alunos, cuja vantagem do status soma-se a outras vantagens

alegadas, tais como: a possibilidade de inscrever-se no ENEM em cota pública e o diferencial para o mercado de trabalho de ser egresso de uma instituição de ensino federal.

A preferência pelo curso ocorre em segundo plano e não como algo prioritário conforme as respostas dos questionários podem sugerir. Alguns alunos demonstram ter certo conhecimento das possibilidades de trabalho que o curso pode trazer, outros, porém, basearam suas escolhas por se tratar de “algo diferente”, encarando como “uma experiência”. A identificação ocorre, em certa medida, conforme veremos a seguir, depois que o curso se inicia.

4.4. O curso e a instituição na visão dos alunos

O curso e a instituição são bem avaliados pelos alunos. Eles evocam dois pontos em suas falas em relação ao curso: (i) a qualidade do curso e (ii) e a falta de aulas práticas. O excesso de teoria e a falta de prática são aspectos levantados pelos alunos como fatores que dificultam a aprendizagem. As falas dos alunos sugerem uma expectativa de que um curso técnico proporcionasse muito mais prática em relação ao “excesso de conteúdo”.

“Quando eu entrei aqui, eu achava que eu ia ter...tá bom a gente tem um rumo muito bom das coisas, só que eu acho que falta mais prática, mais aula prática, mais a gente fazer do que ficar na sala de aula aprendendo. E aqui tem muito disso pelo menos com a gente. E no primeiro ano eu achava que a gente já ia começar...”. (Aluna da turma MA)

Os alunos reclamam do excesso de conteúdo e da falta de tempo para realizarem as atividades das disciplinas, pois eles vão à escola todos os dias e tem aula praticamente todos os dias nos dois turnos⁷⁶. Geralmente, as disciplinas do ensino médio se concentram em um turno e as do curso técnico em outro. Eles atribuem o excesso de atividades – sejam elas, provas, trabalhos ou seminários – à desorganização dos professores e à falta de conversa entre os mesmos.

“Eu acho que o ponto negativo daqui é a falta de diálogo entre os professores. Tipo, se dois professores já passaram seminário numa semana. Eu acho que os outros deveriam entrar num acordo, pra tipo, “ah, não, vai ficar muito pesado pra eles, vou passar só na outra semana”. Ou então: “depois do teu, eu passo”. Pode ser na mesma semana, mas só que dá um tempo pra gente estudar, não ficar só...porque assim quando vem uma prova, vem uma prova, uma atividade avaliativa, já vem um seminário, entendeu?” (Aluno da turma MA)

⁷⁶ O horário dos alunos dos cursos integrados é organizado prevendo, pelo menos, uma folga na semana. A folga pode ser ou um turno ou um dia inteiro livre, isto é, sem atividades na escola.

Os alunos não conseguem entender algumas “regras” da instituição quanto a “organização” dos professores em relação às suas disciplinas. Eles não conseguem compreender a lógica da “não conversa” entre os professores ao darem andamento nas suas disciplinas. A falta de compreensão, presente em suas falas, desta e de outras dinâmicas da instituição e professores dão indícios que o processo de “afiliação” (COULON, 2008) desses alunos ainda se encontra numa fase inicial, na medida em que parecem estar vivenciando uma transição entre o estranhamento e o processo de acomodação de determinadas rotinas⁷⁷.

É como se o excesso de conteúdos não encaixasse com o “excesso de liberdade” que eles identificam dentro da instituição e que difere daquilo que havia sido vivenciado por eles nas escolas de ensino fundamental e com as expectativas daquilo que a escola deveria proporcionar.

“Eu vejo assim...Em relação ao ensino médio eu tô satisfeito, mas eu acharia que alguns professores deveriam ser mais um pouco mais rígidos, porque a gente tá sendo aqui preparado pro mercado de trabalho, certo? E lá a gente não vai ter uma facilidade tão fácil como aqui. Tem algumas coisas que eu vejo aqui, eles dão muita moleza, o aluno sendo que quando ele chegar, ele vai chegar mal acostumado com o que ela tá passando aqui, vai ver uma realidade muito diferente. Eu vejo assim...Papai sempre falou isso pra mim. Tipo...deixa eu ver...o aluno aqui chega na hora que ele quer, não tem um limite. Se ele quiser chegar aqui seis horas da tarde, ele pode, ele entra na instituição tranquilo. Tipo, por isso...assim, eu não concordo com certas coisas que acontece aqui na escola. Mas isso em relação a instituição, que envolve tanto o médio quanto o curso”. (Aluno da turma AQ)

Os alunos reconhecem o papel da instituição em sua formação, ainda que, por vezes, não consigam interpretar de maneira adequada quais as responsabilidades de cada um, tanto de alunos como de professores e instituição. Ao mesmo tempo que reclamam por uma inspeção mais rigorosa, apresentam um discurso que acaba por desobrigar a instituição do controle de determinadas rotinas. Eles atribuem “a liberdade” que possuem como algo planejado pela escola para “dar mais responsabilidade” aos alunos.

“Só uma observação...Eu acho que a instituição ela é assim porque ela procura dar mais responsabilidade pro aluno, porque se ele não quiser vir pra escola ele não vem, mas quem vai pagar é ele, os outros não ficam prejudicados. Quem não quiser vir pra

⁷⁷ Coulon (2008) utiliza o conceito de “afiliação” para pensar o ingresso no ensino superior. Ele considera que esse processo ocorre em três tempos: o tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação. O tempo do estranhamento se refere ao primeiro contato que o aluno tem com o desconhecido ambiente universitário que se distingue do ambiente familiar da escola. O tempo da aprendizagem é o período da acomodação e adaptação ao novo ambiente e o tempo da afiliação é quando o aluno “torna-se estudante” e passa a ter um “manejo relativo das regras”. Apesar do autor ter utilizado o conceito para pensar a afiliação em outro contexto, ele nos ajuda a pensar esse processo no contexto do ensino médio.

escola ...pra atrapalhar... não vem, fica em casa. Eu acho que isso é um ponto positivo, mas pode também ser um ponto negativo, porque ninguém quer que outra pessoa ganhe ou presença ou que fique usufruindo de coisas que a gente não pode só por vir aqui e ir embora depois, é meio chato, mas eu acho que eles ensinam um certo comprometimento com nós mesmos, que é bem positivo porque a pessoa vai dela se quer assistir aula ou não, se ela não quiser ela não ganha presença, ela não ganha falta, ela não ganha nada, ela vai embora”. (Aluna da turma AQ)

Outro ponto interessante na fala dos alunos é que eles “confundem” a avaliação da instituição e do curso com a avaliação dos professores, pois o direcionamento das falas no momento da avaliação destes dois pontos se fez massivamente para os docentes, com poucas menções ao setor pedagógico e ao setor responsável pelo acompanhamento de alunos.

Quando expressam as dificuldades que tem diante dos conteúdos ministrados – que poderiam ser sanadas com “mais prática” – amenizam o foco na instituição e nos professores atribuindo a si mesmos as dificuldades de aprendizagem.

“Em relação a metodologia deles e não a formação, porque assim, acho que nenhum professor é falho, como eu havia falado, a maioria deles tem mestrado, tem doutorado, tem isso, tem aquilo. Então, a formação deles é muito boa, mas o problema deles vem ser na metodologia, em como eles passam pros alunos, porque, às vezes, é muito complicado, mediante a isso, a forma como eles ensinam pra gente”. (Aluno da turma MA)

A titulação dos professores para os alunos funciona como um forte indicador de qualidade. Eles identificam falhas na metodologia dos professores, que dificultam a assimilação dos conteúdos, no entanto, esse discurso se desenvolve dentro de um contraditório, onde mesmo diante das dificuldades de aprendizagem, parece que ter “bons professores” e estar em uma “boa escola” são fatores de compensação.

“(…) porque mesmo eu estudando em escola particular, mas eu nunca me deparei assim com professores...porque parece que quando tu chega no primeiro dia de aula, eles logo, meio que esfregam na tua cara: “Ah, eu tenho mestrado em não sei o que”, “Eu tenho doutorado mais nisso”, “Eu fiz não sei quantas faculdades”, e isso e aquilo. Sei lá, mas eu tô muito satisfeita com o curso e mediante a matéria, eu acho que eles aproveitam bem, só que é aquela questão de que...ah é muito conteúdo, muito assim, difícil pra assimilar as coisas, mas é bom do mesmo jeito”. (Aluna da turma AQ)

Os benefícios que os alunos julgam possuir por fazer parte de uma instituição federal parecem se sobrepôr às dificuldades relatadas em relação à assimilação de conteúdos e eventuais problemas na relação aluno-professor.

“Eu acho que o nome da instituição no nosso currículo, é um ponto positivo pra gente[...] O mercado de trabalho quando a gente terminar”. (Aluna da turma MA)

O otimismo diante das vantagens que “o nome da instituição” pode trazer no “currículo” dos alunos chega a ser supervalorizado como algo que produziria um efeito distintivo no mercado de trabalho que agregaria vantagens independente das trajetórias de cada um.

“Só o fato de tu ter estudado no Instituto Federal e ter isso no teu currículo, não importa qual seja o curso, ou qual a área que tu for trabalhar, isso já é um ponto a mais pra ti, pra ser contratado”. (Aluna da turma MA)

Os benefícios – destacados pelos alunos – por fazerem parte uma instituição federal configuram-se, nessa perspectiva, como vantagem no momento da inserção no mercado de trabalho. Eles acreditam que o diploma do Instituto e não necessariamente a formação recebida seria um elemento distintivo no currículo. Os cursos, dessa forma, teriam a sua qualidade garantida por serem ministrados por uma instituição federal.

Os alunos demonstram ter clareza quanto aos seus objetivos em relação ao IFMA e em relação ao que consideram como sendo o objetivo da instituição. Eles declaram que a formação recebida tem maior ênfase “na parte técnica” e que isso contrasta com seus objetivos pessoais.

“Eu acho que o instituto cobra muita parte técnica daqui, só que a gente tá aqui pra preparar pro ENEM, só que como tem o curso, ele se desvia desse caminho. Tem que estudar pra botânica, microbiologia, um monte de coisa e ele puxa muito essa parte e vai esquecendo do ensino médio, entendeu? Tem que manter o equilíbrio”. (Aluna da turma MA)

Quanto às expectativas em relação à instituição, encaram com certa normalidade o que seria o viés para a formação para o mercado de trabalho. Os alunos, entretanto, parecem estar mais interessados em prosseguir seus estudos em nível superior, ainda que reconheçam as vantagens de serem alunos do IFMA.

“Porque o objetivo de um Instituto Federal, mais ou menos, no caso do IFMA é você não fazer uma faculdade, porque você sair pronto daqui pra trabalhar. Eles não visam que tu ainda pode fazer uma faculdade. O plano deles é tu sair daqui como profissional, então eles não puxam mesmo pro lado do ENEM, isso é normal. [...] É ruim, né? Mas é normal”. (Aluna da turma MA)

Esse ponto levantado pelos alunos a respeito da proposta de formação dos Institutos Federais é um elemento de constante tensão entre alunos e professores e que chega com recorrência no setor pedagógico, pois não existe consenso entre o que seria o papel da instituição e a expectativa dos alunos quanto a formação ofertada. Os cursos integrados

proporcionam a articulação entre o ensino médio e a formação profissional ao ofertarem duas formações, mas que, em tese, é apenas uma, de acordo com a proposta de currículo integrado.

O currículo integrado foi pensado a fim de dar conta da proposta de formação do ensino médio integrado que une formação básica e formação profissional ofertadas por uma única instituição, com matrícula única e currículo também único. A formação única, demandaria, dessa forma, um currículo que ofertasse não formações paralelas, mas uma formação que seria capaz de superar a “dualidade estrutural” conforme citação abaixo:

“Ao defenderem a proposta de Ensino Médio Integrado, resgatam-se fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. Tais fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação incorpora contribuições já existentes sobre o mesmo tema, mas pressupõe a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, omnilateral – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras”. (RAMOS, 2011, p. 775 e 776)

“Eles não visam que tu ainda pode fazer uma faculdade” e “O plano deles é tu sair daqui como profissional” são falas que reproduzem bem o que os alunos acreditam ser a “intenção” da instituição – que se contrapõem às perspectivas futuras declaradas de fazer um curso superior – e remetem à noção de terminalidade quanto à formação oferecida pelos Institutos Federais. A terminalidade aqui aparece como uma noção que nos ajuda a pensar o tipo de formação oferecida, os seus objetivos e possíveis efeitos.

A utilização deste termo remete ao fim ou limite de um ciclo. Essa noção foi associada à educação profissional em virtude do teor das primeiras legislações que tratavam dessa formação, pois os alunos que se matriculavam nesses cursos sofriam limitações no avanço dos estudos conforme vimos no primeiro capítulo deste trabalho.

As falas dos alunos evocam essa noção na formação oferecida pelo Instituto através dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. No entanto, o “limite” que a formação profissional poderia proporcionar aparece como uma possibilidade adicional para os estudantes, uma vez que eles conseguem separar “o médio do técnico” e demonstram clara inclinação para a formação da qual podem tirar mais proveito de acordo com os seus objetivos.

Os alunos demonstram – através de suas respostas – alto grau de satisfação com o curso, “tanto o médio como o técnico”. No entanto, o currículo integrado na realidade do campus Maracanã, a partir das falas dos alunos, existe dentro de uma formalidade, respeitando

a orientação de uma proposta sob a qual os currículos dos cursos integrados devem ser concebidos⁷⁸.

Para os defensores da formação politécnica, o currículo “não integrado” não proporcionaria os mesmos efeitos do “currículo integrado” e, dessa forma, não atenderia o sujeito em suas múltiplas dimensões e tampouco seria instrumento para superação da dualidade estrutural. Se os sujeitos não são alcançados com uma formação que seria capaz de reorientá-los para posições de maior prestígio na escala social, estes mesmos sujeitos reproduziriam suas próprias posições. Nesse sentido, talvez não seja absurdo dizer que a formação “não integrada” termina por corroborar com a concretização do efeito de terminalidade nas trajetórias dos estudantes e, assim, se configure enquanto possível balizadora de expectativas. Se a fala dos alunos sugere que essa “integração” é meramente formal, então, eles estariam mais expostos aos efeitos da terminalidade, já que há indícios da não concretização da proposta de formação integrada e emancipatória.

Para nós, entretanto, a noção de terminalidade na formação profissional técnica de nível médio é colocada enquanto hipótese e não como uma afirmação prévia de que esse seria o seu (inevitável) efeito. Fazemos esta interpretação a partir dos seguintes questionamentos: (a) Em que medida o ingresso nos cursos técnicos, de fato, representa caráter terminal? (b) Seria o ingresso no mundo do trabalho das profissões técnicas uma possível negação do acesso ao ensino superior? (c) De que maneira a formação profissional técnica de nível médio está colocada nas trajetórias escolares dos estudantes, influenciando suas expectativas de futuro?

Conforme vimos, a LDB 9.394/96 é clara quanto a esse aspecto. A *articulação* entre ensino médio e educação profissional, permite a oferta de cursos integrados, porém sem interferir nos objetivos de cada formação, uma vez que o próprio decreto 5.154/04 define no art. 4º, §2º que quanto à forma integrada se deverá “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas”.

Ao ensino médio pode ser acrescentado uma habilitação profissional, porém esta só deve ser oferecida sem prejuízo da formação geral. A conclusão do ensino médio deve significar, em princípio, o fim de um ciclo, o término da educação básica. A formação

⁷⁸ Conforme citação de Ramos (2011), o ensino médio integrado, possível a partir do decreto 5.154/04, é concebido dentro de uma proposta de educação politécnica, com currículo próprio, isto é, único e pensado a fim de oferecer uma formação integrada que consiga atender o sujeito em suas “múltiplas dimensões” e a partir daí, emancipá-lo.

profissional, enquanto possibilidade, é um adicional à formação básica que deve ser garantida a qualquer cidadão.

A inserção no mercado de trabalho não aparece na fala dos estudantes como um impeditivo para o ingresso nos cursos de nível superior. Podemos inferir que a maioria dos alunos não tem a intenção de trabalhar enquanto fazem faculdade quando respondem que após o término do curso no IFMA pretendem “prestar vestibular/ENEM e continuar os estudos no ensino superior”. E mesmo os que consideram trabalhar após concluírem o curso, não excluíram das suas projeções o ingresso no nível superior. Assim, no nível das projeções, a inserção no mundo do trabalho – das profissões técnicas ou não – não se configura como negação de acesso ao nível superior. Veremos a seguir como a formação profissional técnica de nível médio está colocada nas trajetórias escolares dos estudantes e se a mesma influencia suas expectativas de futuro.

4.5. Expectativas de futuro

Os alunos ao falarem das suas expectativas de futuro e quanto ao que pretendem fazer após concluir o curso no IFMA, são quase unânimes em citar algum curso superior. Os cursos de nível superior em que pretendem ingressar ao concluírem o ensino médio são os seguintes: Medicina, Direito, Engenharia Civil, Engenharia Ambiental, Serviço Social, Educação Física, Biologia, Medicina Veterinária, Biomedicina, Agronomia, Letras, Oceanografia, Moda, Teatro, Nutrição, Teologia, Odontologia e Pedagogia.

Em sua maioria, pretendem ingressar em universidades públicas. Foram mencionadas as seguintes instituições de ensino superior: Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Universidade Federal do Piauí – UFPI, Universidade de São Paulo – USP, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Universidade de Campinas – UNICAMP, Universidade de Brasília – UNB e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio.

Ao expressarem as suas expectativas de futuro, foi possível perceber alguns desdobramentos interessantes. No início das falas eles projetavam seus “sonhos” e anseios na perspectiva do ideal. No decorrer da conversa, eles – “de repente” – começavam a considerar

as reais possibilidades de executarem os seus projetos e se remetiam às suas condições sociais e alguns tentavam fazer alguns *ajustes de expectativas*.

Alguns estudantes tentaram estabelecer uma relação entre a área de atuação do curso técnico e o que seria a sua extensão em nível superior. Os alunos da turma MA viam o curso de Engenharia Ambiental, como sendo afim do curso técnico em Meio Ambiente, o que faria, certa forma, que eles continuassem “na mesma área”. Os alunos da turma AQ não fizeram quase nenhuma menção a cursos superiores que fossem afins a formação recebida no curso técnico de Aquicultura. Apenas o curso de Oceanografia foi citado de forma pontual como um curso afim a atual área de formação.

Ao falarem de seus projetos para o futuro, um item é recorrente em suas falas: a preocupação em ajudar na renda familiar logo que estiverem aptos para trabalhar. Esse tom que aparece em seus discursos remete às condições sociais desses indivíduos que se encontram em um perfil de baixa renda, conforme dados levantados nos questionários.

Mesmo havendo ajustes de expectativas entre o “sonho” e o “possível”, ocorrem dentro de uma perspectiva de escolarização em nível superior onde demonstram saber a diferença de prestígio entre as instituições públicas e privadas de ensino superior e os possíveis reflexos no mercado de trabalho. Um exemplo de ajuste entre o que seria um “sonho” e a ponderação quanto ao que seria possível se revela na fala de uma aluna que pretende cursar medicina numa universidade fora do estado. Ela diz que planeja ir para essa universidade junto com uma amiga da mesma turma, pois “ouviram falar” que lá o curso é melhor.

“Eu pretendo passar no ENEM, Rio Grande do Sul, Medicina e me formar em legista e fazer mestrado e doutorado e pronto. Aí depois casar, viajar o mundo e só”. (Aluna da turma MA)

Em um segundo momento, a mesma aluna “reconsidera” o seu sonho, avaliando as condições que teria para realiza-lo, uma vez que o curso de Medicina é um curso “integrado”, ou seja, de tempo integral, como o seu curso atual.

“Às vezes eu fico pensando em sair de Medicina, porque fico pensando, às vezes, que Medicina é integrado, e como eu vou morar em outro lugar, eu tenho que ver se eu vou encontrar um trabalho que eu possa trabalhar só durante à noite. Aí estudo de dia e trabalho à noite. Porque, senão, eu posso escolher ou Assistência Social ou Licenciatura em Educação Física”. (Aluna da turma MA)

Um aluno declara não saber se está “sonhando muito alto” quando fala das suas expectativas de futuro e das suas condições sociais.

“Meu projeto de vida é depois daqui eu fazer meu curso superior, mas não de Meio Ambiente. Quero trabalhar com Direito. Direito e Advocacia. Pretendo ser desembargador, não sei se é sonhar muito alto, mas é um plano que eu tenho pra minha vida, entendeu? E aí, eu me alimento ainda mais essa esperança de estudar e alcançar meus objetivos, justamente quando eu fico limitado a fazer certos tipos de coisa, por causa da minha condição social. Direito na UFMA ou na USP”. (Aluno da turma MA)

Os alunos se permitem em um dado momento “sonhar o mais alto possível” sem considerar circunstâncias que poderiam limitar ou impedir a realização de suas projeções. Nesse primeiro momento, quando “sonham alto demais”, os cursos mais concorridos e de maior prestígio aparecem em suas falas. No entanto, ao considerarem a sua condição social vemos que acontece uma autosseleção (NOGUEIRA, 2012) prévia onde os motivos econômicos – conforme as falas dos estudantes – se sobrepõem às questões acadêmicas⁷⁹.

“Bom, eu quero trabalhar porque, tipo, pra tentar estabilizar um pouco a minha família, tentar estabilizar e dar um certo orgulho e... tá bom”. (Aluna da turma MA)

A inserção no mercado de trabalho logo após o término do ensino médio integrado e a possibilidade de assumir uma jornada dupla – de trabalho e estudo – são dois elementos presentes nos discursos dos alunos ao falarem das suas expectativas de futuro, dando indícios da falta de condições das famílias em assumirem mais uma etapa de escolarização sem a ajuda dos filhos. Os alunos estão diante da perspectiva de avanço nos estudos e da necessidade – às vezes com tom de responsabilidade – de intervenção no que diz respeito à situação socioeconômica de seus familiares.

“Espero já ter escolhido uma profissão e tirar minha mãe da...não deixar ela trabalhar mais, porque ela é doméstica. Eu quero tirar ela dessa vida”. (Aluna da turma MA)

A lógica da escolha baseada no prestígio da instituição, se sobrepondo à escolha do curso propriamente dito, também aparece na fala dos alunos quando se referem ao curso superior. Mesmo os alunos citando os cursos que pretendem ingressar, eles parecem repetir o processo de “escolha aleatória” que fizeram em relação aos cursos técnicos.

⁷⁹ Poucas vezes detectamos nas falas dos alunos limitações de ordem acadêmica, isto é, quanto ao seu desempenho escolar.

“Bom, eu tenho uma faculdade específica que eu quero muito fazer na UFMA, que é tipo, eu acho muito legal você ter no seu currículo, tipo...IFMA, UFMA, tudo federal, eu acho muito bonitinho isso...Só que eu não tenho, mediante a faculdade...eu tinha uma bem específica, mas depois com o tempo, quando eu entrei no IFMA, isso mudou, porque eu queria seguir mais pra área que eu já tô inserida, e também porque o mercado é bem amplo ultimamente pra essa área. Só que depois mamãe falou que, ela queria porque queria que a filha dela fizesse Biomedicina, não sei o que e tal. E talvez eu faça por ela se eu também me identificar, mas também não é uma coisa muito precisa. Eu acho que quando eu terminar o 3º ano, vai ser no tempo certo e eu vou saber bem o que eu quero. Eu queria Engenharia Ambiental ou Biologia Aquática ou Agronomia, mas aí eu vou ver direito o que é”. (Aluna da turma MA)

A perspectiva do trabalho associado ao estudo, após a conclusão do curso técnico no IFMA, sugere que essa nova etapa de escolarização precisa de um investimento por parte do estudante que antes não lhe era demandado, o investimento financeiro. Ainda que alguns alunos afirmem que “caso não passem no ENEM” os pais assumiriam o custo da faculdade, aparece em seus discursos o trabalho como um novo elemento em suas trajetórias pós-ensino médio.

Alguns alunos expressaram certo medo em relação ao futuro em virtude das últimas movimentações no cenário político do país, que os levaram a pensar em “um plano B”. Sem conseguir explicar direito, eles sugerem que o acesso ao ensino superior público se tornaria mais difícil.

Fala 1: “Quando eu terminar o terceiro ano eu pretendo fazer faculdade. Eu gosto muito da área de Nutrição e Odontologia. Eu gostaria muito de fazer na UFMA, mas eu tenho um plano A e um plano B... caso o nosso queridíssimo presidente acabe com os meus sonhos eu tava conversando ontem com meu pai de que talvez eu vá embora pra tipo um internato do exército, pra fazer a minha faculdade de Nutrição, só que no exército. Aí eu tava pretendendo, e eu acho mais viável, caso ele acabe com tudo que eu acho que ele vai conseguir...ano passado eu já tinha meu futuro trançadinho, tudo que eu quero...caso ele consiga fazer alguma coisa que me prejudique eu tenho meu plano B...”. (Aluna da turma AQ)

Fala 2: “Só que como Isadora⁸⁰ falou, se o Temer acabar com nossos planos, nós pobres...[...] E eu não quero que meu papai pague faculdade pra mim, porque ele já não ganha lá essas coisas...então eu não quero mais dar despesa pra ele...”. (Aluno da turma AQ)

A opção do curso superior via exército surge como uma alternativa que viabilizaria o acesso ao ensino superior sem trazer despesas à família. Alguns alunos reconhecem o que seria a sua falta de preparo para “passar no ENEM”, o que configura nas suas falas o ingresso em uma universidade pública, e esperam entrar em uma faculdade privada com a ajuda dos pais que “prometeram” pagar a faculdade, caso não fossem bem-sucedidos no ENEM.

⁸⁰ Nome fictício.

O curso dos sonhos vai sendo substituído em suas falas pelo curso que aparecer, “o que der”. As suas expectativas vão sendo deslocadas para o curso possível e – até mesmo – para a instituição possível. O ensino superior público é o mais desejado, porém, o privado parece ser o possível para alguns. No entanto, verificamos que o ajuste de expectativas não ocorre em virtude do ingresso desses estudantes em cursos técnicos. Não há qualquer menção em suas falas que a formação técnica seria um impeditivo no avanço dos estudos em nível superior, pelo contrário, eles reconhecem o que seria a expectativa da instituição, de formar técnicos para o ingresso imediato no mercado de trabalho, porém, isso não parece os afetar os seus planos para o futuro.

O “plano da instituição” de formar técnicos para o mercado de trabalho parece não fazer parte dos planos dos alunos. Os fatores que influenciam as expectativas de futuro dos alunos – conforme aparece em seus discursos – remetem às suas condições sociais e não à formação que recebem no Instituto. O IFMA aparece em suas trajetórias – ou “currículo” – como algo que pode lhes trazer vantagem, independente do curso.

Os alunos são capazes de “negociar” a sua realização pessoal que viria através do ingresso no curso desejado, “aceitando” outro curso que lhes tornaria possível ser bem-sucedidos. Esse comportamento corrobora com Barbosa (2010) quando fala de diversos estudos empíricos realizados no Brasil a respeito da atitude de jovens em relação a educação, onde estudantes das camadas desfavorecidas valorizam a escolarização, porém, a partir de uma “ótica mais instrumental, ou seja, como um meio de obter melhores posições no mercado de trabalho”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho identificamos os principais debates que dizem respeito à educação de nível médio no país. Vimos que no Brasil há uma discussão que vem se arrastando por décadas quanto ao tipo de formação que deve ser oferecida aos estudantes que chegam a esse nível de ensino. Formação geral, formação profissional ou a união das duas, a formação unitária?

Para a esteira desse debate, trouxemos algumas considerações sobre a diversificação no ensino médio, fazendo, desse modo, referência às experiências de outros países. Nessas experiências vimos que as respostas encontradas para cada realidade dizem respeito tanto à formação geral, quanto à formação profissional e a diversas combinações e gradações presentes na oferta de ambas de modo identificar as potencialidades dos alunos. O contraponto da diversificação é colocado por compreendermos que a resposta para o dilema da formação dual não é a formação unitária. Não existe nem só um, nem dois caminhos possíveis para o (e a partir do) ensino médio, mas vários.

A proposta de formação unitária está no bojo da concepção dos Institutos Federais, instituição que se propõe enquanto “novo arranjo educacional”, mas na nossa concepção se aproxima mais de um “arranjo institucional”, pois seu modelo organizacional se apoia na tradição das instituições de educação profissional e de nível superior.

Os dados levantados em campo permitem concluir que, à despeito da concepção de formação unitária, presente na concepção dos Institutos e que tenta se concretizar através do ensino médio integrado, os alunos se aproximam da instituição e dos cursos técnicos por motivos que não se afinam à formação profissional (e tampouco à formação unitária). O prestígio da instituição e a formação geral estão no topo da lista de interesses desses estudantes. Esse posicionamento gera uma tensão institucional entre alunos e professores, pois os últimos enxergam o IFMA como um lugar onde se formam técnicos. Isso nos leva a crer que o “plano da instituição” de formar técnicos para o mercado de trabalho parece não fazer parte dos planos dos alunos. A seguir, na discussão com as nossas hipóteses, apresentamos esses resultados de maneira mais detalhada.

A primeira hipótese dizia respeito ao prestígio do Instituto Federal, fator que levaria os estudantes e suas famílias escolherem a instituição, mesmo diante de uma falta de

identificação com os cursos por ela oferecidos. A segunda hipótese refere-se a noção de terminalidade que estaria presente nos cursos técnicos e poderia agir como possível balizadora de expectativas desses estudantes.

Verificamos que a primeira hipótese se confirma, pois é recorrente no discurso dos estudantes e mencionado diversas vezes no questionário que elementos relacionados ao prestígio da instituição teriam motivado a escolha do campus e assim a inserção desses alunos no universo dos cursos técnicos de nível médio. “Ser federal” e a “qualidade da escola” revelam-se os principais fatores que influenciaram as escolhas dos estudantes. A forma “aleatória” que alguns alunos classificam o momento da escolha do curso aponta para o “peso do curso” em relação ao “peso da instituição” para os estudantes e suas famílias.

Ainda que o prestígio da instituição tenha se revelado como o principal motivador no processo de escolha, vemos que essa escolha acontece dentro de uma análise de possibilidades, nas quais os estudantes avaliam as suas condições de ingresso no Instituto Federal, considerando se o seu “preparo” é suficiente para conseguir uma vaga em determinado campus. Nessa avaliação de preparo os estudantes demonstram conhecer a hierarquia de prestígio existente entre os *campi* da capital e falam das suas estratégias para tornarem-se um aluno do IFMA.

No desdobramento de suas falas os estudantes deixam claro que o curso, apesar de ter uma boa avaliação entre eles, não foi o principal motivador no processo de escolha, e sim a possibilidade de ser um aluno de uma instituição federal. O curso, em si, ou seja, a formação técnica não é objeto de desejo dos alunos e a maioria não se projeta como técnico no futuro. Fazer um curso técnico aparece como algo menor diante do diferencial que a instituição pode trazer para o “currículo”. Nesse sentido, a formação profissional técnica de nível médio se configura para esse grupo de estudantes como um objetivo secundário.

Quanto à noção de terminalidade, verificamos que os estudantes identificam essa tensão entre o que seria o objetivo da instituição e as suas próprias expectativas. Eles conseguem reconhecer em seu dia a dia dentro da escola que há uma expectativa da instituição, na maioria das vezes declarada pelos professores, quanto às suas trajetórias. O dilema entre “formar técnicos” e “preparar para o ENEM” se mantém e os alunos parecem estar inclinados para a segunda opção.

Há, dessa forma, uma certa resistência por parte dos alunos em aceitar que o curso que fazem os oriente para o mercado de trabalho e assim diminuam as suas possibilidades de

“passar no ENEM”. A noção de terminalidade, presente nas primeiras legislações que regulamentavam a educação profissional, parece ser um “aspecto institucional” que se manifesta através do discurso de expectativas dos professores em relação aos alunos.

Quanto a proposta de integração das formações – geral e profissional – se afina aos princípios da politecnicidade e ao seu discurso de superação da formação dual e da “dualidade estrutural” e está presente na proposta acadêmica do ensino médio integrado. Os alunos, por sua vez, relatam que gostariam de escolher entre uma ou outra. Na verdade, a maioria diz ter vindo ao Instituto “pelo médio”, discurso este que se afina às suas expectativas de continuar seus estudos em nível superior.

O efeito de terminalidade que viria em virtude da formação técnica que os alunos recebem não ocorre e em seus discursos não identificamos que esse tipo de formação tem algum tipo de impacto negativo em seus projetos de escolarização futuros. O elemento, entretanto, que influencia suas expectativas é de ordem socioeconômica. Não há relação direta nas falas dos alunos entre a formação técnica e eventuais ajustes de expectativas. Os ajustes são mencionados na medida em que se reportam às condições socioeconômicas de suas famílias e, a partir daí consideram a possibilidade do trabalho como meio de ajudarem na renda familiar nessa etapa pós-médio e de conseguirem viabilizar as suas projeções de escolarização em nível superior.

Assim, com essa dissertação buscamos contribuir com as discussões que vem sendo travadas a respeito da educação profissional e sua articulação com ensino médio. Nosso posicionamento a favor da diversificação deste nível de ensino não se opõe à formação profissional, mas questiona a forma como vem sendo implantada no contexto brasileiro, uma vez que está fortemente atrelada a uma concepção que nem sempre dialoga com outros tipos de proposta para a educação de nível médio no país.

Nossas reflexões, entretanto, são feitas diante de um cenário controverso, em que uma reforma do ensino médio⁸¹ “nasce” e aponta para a construção de itinerários formativos que estariam mais ajustados aos interesses dos alunos, porém, não sabemos ao certo ainda os seus reais desdobramentos, pois a aprovação de uma lei não se traduz na imediata organização de um sistema de ensino. A maneira como as escolas irão operar com essa possibilidade de oferta de “diferentes arranjos curriculares” que deverão considerar “a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”⁸² ainda é uma incógnita.

⁸¹ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

⁸² Nova redação dada ao artigo 36 da LDB 9.394/96.

Curiosamente, a Seção IV-A da LDB 9.394/96 que trata “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” não sofreu nenhuma alteração pela Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017). Essa seção trata das formas de articulação entre ensino médio e educação profissional (integrada e concomitante). Ao que tudo indica, portanto, a organização do ensino médio integrado continuaria, dessa forma, inalterada. Em todo caso, estamos diante de um novo cenário no qual não sabemos ao certo qual diversificação estamos construindo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 10. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Decreto federal nº 34.330, de 21 de outubro de 1953. Regulamenta a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Disponível: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34330-21-outubro-1953-326101-republicacao-60374-pe.html>> Acesso em: 20 de junho de 2015.

_____. Decreto nº. 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º. do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 14 jun. 2015.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Disponível: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1821.htm>. Acesso em: 20 de junho de 2015.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 16 jun.2015.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que altera dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 16 jun. 2015.

_____. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 14 jun. 2015

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica**, 2010.

_____. Parecer CNE nº 15/98. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 18 de junho de 2015.

_____. Parecer CNE nº 39/2004. Aplicação do decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf >. Acesso em: 18 de junho de 2015.

BACCHETTO, João Galvão. **O Pisa e o custo da repetência no Fundeb**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 91, p. 424-444, abr./jun. 2016.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira, SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. As classes populares e a valorização da educação no Brasil. In: RIBEIRO, L.C.Q (org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

BENAVOT, Aaron. **The Diversification of Secondary Education: School Curricula in Comparative Perspective**. IBE Working Papers on Curriculum Issues Number 6. Unesco International Bureau of Education, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) **Escritos de educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, Claudio de Moura. **O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos**. Ensaio: aval. pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008.

CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. **A “era das diretrizes”**: a disputa pela educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação. v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Trabalho & Educação | Belo Horizonte | v.23 | n.1 | p. 187-205 | jan-abr | 2014.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, PUC/SP (org.). **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. **O ensino médio no Brasil: desafio à matrícula e ao trabalho docente.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

COSTA, M., KOSLINSKI, M. C. **Prestígio escolar e composição de turmas** – explorando a hierarquia em redes escolares. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 40, p. 305-330, maio/ago. 2008.

COSTA, Marcio da, KOSLINSKI, Mariane Campelo. **Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro.** Cad. Pesquisa, vol.41, n.142, pp. 246-266. 2011.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária.** Salvador: EDUFBA, 2008.

DORE, Rosemary. **Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci.** Caderno Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set./dez., 2014.

DORE, Rosemary. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil.** Caderno Cedes, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez., 2006.

DUNKEL, T., MOUILLOUR, Le. **Through the looking glass: diversification and differentiation in vocational and training and higher education.** In: CEDEFOP, Modernising Vocational Education and Training, Fourth Report on Vocational Education in Europe, vol. 2, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Boletim Salto para o Futuro: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.** MEC/SEED: Boletim 07, maio/junho 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido.** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n.92, p. 1087-1113, Especial – out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. Concepção e experiências de ensino integrado: A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Boletim Salto para o Futuro: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. MEC/SEED: boletim 07, maio/junho, 2006.

KONDER, Leandro. Marx e a Sociologia da Educação. In: TURA, M. de L. R. (Org). **Sociologia para Educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2004. pags. 11- 24

KOPATZ, Susanne; PILZ, Matthias. **The academic takes it all?** A comparison of returns to investment in education between graduates and apprentices in Canada. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)* Vol. 2, No. 4: 308-325, 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo**. Caderno de Pesquisa, São Paulo (68): 21-28, fevereiro, 1989.

LETENDRE, Gerald, HOFER, Barbara, SHIMIZU, Hidetada. **What Is Tracking? Cultural Expectations in the United States, Germany, and Japan**. *American Educational Research Journal* 40:43-89, 2003

LEVY, Frank; MURNANE, Richard. **Dancing with robots: Human skills for computerized work**. Washington: Third Way Next, 2013.

LODI, Lucia Helena. Apresentação: Ensino Médio e Educação Profissional. **Boletim Salto para o Futuro: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. MEC/SEED: boletim 07, maio/junho, 2006.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora**. In: Trabalho e Educação. Lucília Regina S. Machado e outros. São Paulo: Papyrus, 1994.

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

MOURA, Dante H., FILHO, Domingos L.L., SILVA, Mônica R. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. *Revista Brasileira de Educação* v. 20 n. 63 out.-dez. 2015.

MOURA, Dante Henrique. **A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação**. *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** Holos, ano 23, vol. 2 – 2007.

NOGUEIRA, C. M., RESENDE, T.F., VIANA. M.J.B. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.

NOGUEIRA, C.M. **Escolha racional ou disposições incorporadas:** diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. Estudos de Sociologia, Recife, v. 18, p. 10-40, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice, AGUIAR, Andrea. A escolha do estabelecimento de ensino e o recurso ao internacional. Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB ISSN 1809– 0354 v. 2, nº 1, p. 3-22, jan./abr. 2007.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores:** para além da formação politécnica. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula:** rupturas e permanências. RBPAE – v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PACHECO, Eliezer, M; PEREIRA, Luiz Augusto, C; SOBRINHO, Moisés, S. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** limites e possibilidades. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1429/1065>>. Acesso em setembro de 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades:** concepções, propostas e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

RODRIGUES, José. **Ainda a educação politécnica:** o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. Trabalho, Educação e Saúde, v. 3 n. 2, p. 259 - 282, 2005.

SAVIANI, Dermerval. **O choque teórico da politencia.** Trabalho, Educação e Saúde, 1 (1), p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHERER, Susana Schneid. **A politecnia**: compreensão e possibilidades para pensar a formação humana no campo escolar. Anais XXVI Simpósio da ANPAE. Recife, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon, CASTRO, Claudio de Moura. **Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 563-624, jul./set. 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação média e profissional em uma perspectiva comparada (versão preliminar, 28/09/2015). Disponível: <http://cdpp.org.br/site/wp-content/uploads/2015/09/Educa%C3%A7%C3%A3o-Profissional-e-T%C3%A9cnica-de-n%C3%ADvel-m%C3%A9dio_SimonSchwartzman.pdf> Acesso: 15/10/2016.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação média profissional no Brasil**: situação e caminhos. São Paulo : Fundação Santillana, 2016.

SCHWARTZMAN, Simon. O viés acadêmico na educação brasileira. In: Bacha, Edmar; Schwartzman, Simon (Eds.). **Brasil**: A Nova Agenda Social. Rio de Janeiro: LTC, 2011, p. 254-269.

SILVA, Jair Militão da. **O Ensino Médio e a Educação Profissional**. In: Estrutura e funcionamento da educação básica. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. Vários autores. 4. reimpr. da 2. ed. atual. de 1999.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **A produção em “Trabalho e Educação”**. Esboço para a discussão de suas marcas e perspectivas. Trabalho e Educação, vol. 14, nº 01, jan./jul. 2005.

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO (MODELO PAIS/RESPONSÁVEIS)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Faculdade de Educação
Comitê de Ética em Pesquisa



TERMO DE CONSENTIMENTO

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: INVESTIGANDO
TRAJETÓRIAS ESCOLARES ATRAVÉS DO CASO DO IFMA CAMPUS
MARACANÃ**

Prezados pai/mãe ou responsável,

Seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Formação Profissional Técnica de Nível Médio: Investigando Trajetórias Escolares através do caso do IFMA Campus Maracanã**, desenvolvida por **Ruth Maria Moraes Oliveira Prado**, discente de Mestrado em Educação, sob orientação da Professora Dra. **Rosana Rodrigues Heringer**.

O objetivo central do estudo é investigar o lugar da educação profissional técnica de nível médio na trajetória escolar dos alunos do 1º ano do ensino médio integrado do IFMA – Campus São Luís/Maracanã.

O convite da participação se deve ao fato de seu/sua filho(a) compor a terceira série do ensino médio integrado na instituição. **A participação é voluntária, isto é, não é obrigatória, havendo plena autonomia para decidir quanto à participação, bem como retirá-la a qualquer momento caso o/a seu/sua filho/filha sinta algum desconforto.** Entretanto, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação

e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, podendo ser contatado em caso de denúncias e reclamações referentes aos aspectos éticos desta pesquisa, pelo endereço Avenida Pasteur, 250, Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30, Urca, Rio de Janeiro/RJ, pelo e-mail cep.cfch@gmail.com ou pelo telefone (21) 3938-5167

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de auxiliar na compreensão das trajetórias escolares de determinado segmento de alunos da educação profissional.

Do ponto de vista de um possível desconforto relacionado a informações relacionadas à gestão das políticas de educação ambiental, serão adotados todos os procedimentos de proteção de identidade para a exposição dos dados.

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação.

Este termo será redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Estas páginas deverão ser rubricadas pelo participante e pelo pesquisador responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

São Luís, _____ de _____ de _____

Ruth Maria Moraes Oliveira Prado

(98) 9 8771-7359 ou (21) 9 8968-9866

ruthprado@ifma.edu.br

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura do pai/mãe ou responsável)

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO (MODELO ALUNOS)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Faculdade de Educação
Comitê de Ética em Pesquisa



TERMO DE ASSENTIMENTO

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: INVESTIGANDO
TRAJETÓRIAS ESCOLARES ATRAVÉS DO CASO DO IFMA CAMPUS
MARACANÃ**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Formação Profissional Técnica de Nível Médio: Investigando Trajetórias Escolares através do caso do IFMA Campus Maracanã**, desenvolvida por **Ruth Maria Moraes Oliveira Prado**, discente de Mestrado em Educação, sob orientação da Professora Dra. **Rosana Rodrigues Heringer**. O objetivo central do estudo é investigar o lugar da educação profissional técnica de nível médio na trajetória escolar dos alunos do 1º ano do ensino médio integrado do IFMA – Campus São Luís/Maracanã.

O convite da participação se deve ao fato de você compor a terceira série do ensino médio integrado na instituição. **A participação é voluntária, isto é, não é obrigatória, havendo plena autonomia para decidir quanto à participação, bem como retirá-la a qualquer momento, caso você sinta algum desconforto durante o processo.** Entretanto, sua participação é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo/a será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, será possível solicitar ao pesquisador, informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, podendo ser contatado em caso de denúncias e reclamações referentes aos aspectos éticos desta pesquisa, pelo endereço Avenida Pasteur, 250, Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30, Urca, Rio de Janeiro/RJ, pelo e-mail cep.cfch@gmail.com ou pelo telefone (21) 3938-5167

A participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista, responder a um questionário à pesquisadora do projeto e participar de um grupo focal. A entrevista somente será gravada se houver autorização do entrevistado(a). O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora, do questionário aproximadamente trinta minutos e do grupo focal de aproximadamente de uma hora e meia.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e o seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/2012 e orientações do CEP ME-UFRJ.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de auxiliar na compreensão das trajetórias escolares de determinado segmento de alunos da educação profissional.

Do ponto de vista de um possível desconforto relacionado a informações relacionadas à gestão das políticas de educação ambiental, serão adotados todos os procedimentos de proteção de identidade para a exposição dos dados.

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação.

Este termo será redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Estas páginas deverão ser rubricadas pelo participante e pelo pesquisador responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

São Luís, _____ de _____ de _____

Ruth Maria Moraes Oliveira Prado

(98) 9 8771-7359 ou (21) 9 8968-9866 / ruthprado@ifma.edu.br

Declaro que entendi os objetivos e condições de participação na pesquisa e autorizo meu filho/a em participar.

(Assinatura do participante – criança ou adolescente)