

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

CARLA CRISTINA KAWANAMI

**Ensino Médio Integrado: um estudo sobre as significações constituídas por
estudantes de um campus da rede federal**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

São Paulo

2019

CARLA CRISTINA KAWANAMI

**Ensino Médio Integrado: um estudo sobre as significações constituídas por
estudantes de um campus da rede federal**

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

São Paulo

2019

FOLHA DE APROVAÇÃO

Carla Cristina Kawanami

Dissertação submetida ao corpo docente do programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e aprovada em ____ de _____ de 2019.

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

Banca Examinadora:

“Tia, o Ensino Médio é tudo”.

J., 15 anos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 88887.165677/2018-00 até 12/2018.

Em 2019 até sua conclusão, esta pesquisa contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sob processo nº 130056/2019-7.

AGRADECIMENTOS

A finalização do Mestrado faz ressoar, em mim, um desejo de agradecer. A seção de Agradecimentos, mais do que uma mera formalização, permite materializar esse sentimento de realização pela conclusão de um trabalho ao qual você se propõe. Os agradecimentos então nos lembram de que o esforço e a dedicação não são individuais, isolados, mas ocorrem dentro de um contexto em que cada ser tem sua presença constituindo o processo.

Se hoje estou aqui, escrevendo este texto, devo primeiramente agradecer à efetivação do direito garantido pelas políticas públicas, possibilitando minha permanência no ensino superior. Agradeço então ao povo brasileiro, que, através da destinação dos impostos recolhidos, viabilizaram a existência de órgãos como do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o qual financia esta pesquisa, importantíssimo para o progresso da ciência. Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Comissão de bolsas da Pós-graduação do PED pelas bolsas PROEX/taxa e PROSUC/taxa que financiaram meus estudos até dezembro/2018.

Agradeço também àqueles que asseguram o cumprimento da legislação à qual nós, servidores públicos civis da União, estamos submetidos, possibilitando que eu cursasse uma pós-graduação em outra cidade, investindo na ampliação de minha compreensão do meu trabalho e do meu papel enquanto psicóloga escolar, atuando na rede federal de educação profissional e tecnológica, para o enfrentamento das condições que mantêm a sociedade desigual e o sofrimento daqueles que lutam para ter condições mínimas de sobrevivência.

André... meu “união estável”, pai da nossa Dominique; aquele que, juntos, construímos nosso caminho. As vitórias são coletivas: se eu sou, é porque você é. Eu te amo, profundamente.

Agradeço imensamente à minha família. Àqueles que se desdoblaram para preencher as lacunas do cuidado com minha filha e meu avô, que suportaram os momentos de estresse, de vazio, de fúria, e que hoje comemoram comigo. Amo vocês.

Agradeço às professoras Dra. Ana Mercês Bahia Bock e Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar: Ana e la, professoras queridas. Agradeço pela vivência e por

me apresentarem aos pensamentos que mudariam minha forma de compreender a realidade. Agradeço à professora Dra. Solange Alves Perdigão, pela prontidão no aceite em participar da banca e pela sensibilidade na leitura minuciosa que fez desta pesquisa. Agora entendo a expressão “generosa, porém rigorosa” que colegas de pós-graduação utilizam para referirem-se às suas bancas de qualificação. Orgulho de ser filha da PUC, orgulho das trajetórias das mulheres que conheci nessa instituição.

Agradeço aos professores que também constituíram essa formação: Mimi, Ronca, Luciana, Luna, Maria Regina. É um sonho materializado poder estar tão próxima a ponto de referir-me assim a vocês. Obrigada por serem os mediadores do conhecimento que agora me transforma.

Ah, os amigos!... Dizem que a verdade é um grande elefante, e cada teoria explica uma parte; sinto que cada amigo constitui e fortalece uma parte do que posso chamar de eu. Obrigada por vocês existirem no meu mundo. Há um provérbio que diz *“Em todo o tempo ama o amigo e para a hora da angústia nasce o irmão”*. Os amigos ressignificam a existência.

Ao longo do curso, percebo que o sofrimento do estudante, em todos os níveis de ensino, se dá pelo isolamento, cansaço, silenciamento. Sinto que a Academia exige que sejamos seres estéreis e sem vínculos afetivos, porém a resistência se constrói na atitude do docente que compreende, acolhe e transforma. Dos colegas que se unem, que compartilham, e não permitem que os tropeços impeçam o caminho. Almoços, cafés, diálogos, angústias e aquela breja que nunca rolou. A melhor turma de Mestrado!

Agradeço aos colegas que participaram ativamente na construção desta dissertação. Ao Me. Fabrizio Uechi, não só pela primorosa transcrição, mas principalmente pelo diálogo enriquecedor que permeou a leitura e escrita deste trabalho. Ao meu querido “estagiário”, Luiz Cavalcanti, do qual em breve terei a honra de ser colega de profissão: catalisador desse contraditório movimento de devir, permitiu e estimulou meu contato com diversas atuações enquanto psicóloga. O prazer e o privilégio sempre serão meus. Aproveito também para agradecer ao Edson Aguiar pela gentileza e disponibilidade constante.

Se o trabalho constitui o humano, a amizade que nasce no ambiente de trabalho é crucial para a criação de um sentido que fortaleça a postura crítica e de

resistência. Amanda e Jândela: quando sororidade deixa de ser um conceito e passa a ser vivência. Às psicólogas e psicólogos do IFSP: o isolamento diminui quando compartilhamos. Que este grupo permaneça unido e coerente.

Agradeço também ao meu analista, o qual contribuiu imensamente para a manutenção da minha sanidade mental.

E, finalmente por último e talvez o mais importante, agradeço aos estudantes, principalmente aos que generosamente participaram da pesquisa. Vocês são sensacionais, são a razão de nossa insistência. Resistir, Insistir e Existir: a tia Carla ama vocês. Arrasem!!!

RESUMO

Procurando compreender o sofrimento relatado por estudantes do ensino médio integrado (EMI) de um campus da rede federal, buscamos neste trabalho dar visibilidade às significações (sentidos e significados) que os mesmos constituem acerca de seu processo de escolarização, contribuindo para uma compreensão ampliada dos sintomas relatados, evitando uma perspectiva individualizante e patologizante. Tendo como aporte teórico a Psicologia Sócio-Histórica, as falas foram obtidas através de grupos de conversação com estudantes do 1º e 3º ano do EMI, utilizando um roteiro para dialogar sobre os motivos para o ingresso, as vivências na permanência e os projetos de futuro elaborados. A análise foi realizada por meio da formação de núcleos de significação, com base nas categorias do materialismo histórico-dialético. Obtemos como principais significações dos estudantes a percepção do investimento no ensino médio “de qualidade”, que seria uma garantia para um futuro promissor, preferencialmente em carreiras tidas como tradicionais. O sofrimento parece estar relacionado a essa pressão por corresponder às expectativas, familiares e próprias, que tem as médias escolares e o êxito no vestibular como produtos finais; resultado que, para ser alcançado, devem priorizar os estudos em detrimento da saúde e das relações sociais. Porém, os estudantes do 3º ano significam a vivência no EMI como um processo de ensino-aprendizagem não apenas tecnicista, mas que também forneceu subsídios para a ampliação da consciência crítica, reafirmando a contradição do espaço escolar. A formação técnica é reconhecida como um diferencial, que os faz escaparem do destino de ser “mais do mesmo”. O esforço está intimamente ligado ao mérito individual; não acompanhar o ritmo significa algum “defeito de caráter” (preguiça, má vontade, malandragem) ou pouca dedicação. Dessa forma, os processos de exclusão causados pela estrutura da instituição ou pelas políticas e condições de acesso e permanência continuam agindo de forma silenciosa, reproduzindo as condições que mantêm a sociedade desigual e que resultam no sofrimento relatado.

Palavras-chave: Ensino médio integrado. Educação. Psicologia sócio-histórica. Formação técnica.

ABSTRACT

To understand the suffering reported by federal university high school students, we seek in this work to give visibility to the significations and meanings that they constitute about their schooling process, contributing to an expanded understanding of the symptoms, avoiding an individualizing and pathological perspective. Based on sociohistorical psychology, the reports were obtained through conversation groups with students from the 1st and 3rd year of the full-time high school, using a script to discuss the reasons for joining, experiences in permanence and projects for the future elaborated. The analysis was carried out through the nuclei of meaning's formation, based on the categories of historical and dialectical materialism. We obtain the perception of investment in a "quality" high school, which would be a guarantee for a promising future, preferably in careers considered as traditional. Suffering seems to be related to this pressure because it corresponds to the expectations, familiar and proper, that has the school averages and the success in the vestibular as final products; a result that, to be achieved, should prioritize studies to the detriment of health and social relations. Thus, the 3rd year students mean the experience in full-time high school as a teaching-learning process not only technician but also provided subsidies for the expansion of critical awareness, reaffirming the contradiction of the school space. Technical training is recognized as a differential, which makes them escape the fate of being "more of the same". The effort is closely linked to individual merit; not following the rhythm means some "defect of character" (laziness, grudge, freeloading) or little dedication. In this way, the processes of exclusion caused by the institution's structure or by the policies and conditions of access and permanence continue to act quietly, reproducing the conditions that keep society unequal and that results in the reported suffering.

Keywords: Full-time high school. Education. Sociohistorical psychology. Technical formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica.
CNI	Confederação Nacional da Indústria.
CONIF	Conselho Nacional das Instituições de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
EMI	Ensino Médio Integrado.
EMIT	Ensino Médio Integrado ao Técnico.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
ETEC	Escola Técnica Estadual.
FIC	Formação Inicial e Continuada.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IF	Instituto Federal.
IFF	Instituto Federal Farroupilha.
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
MEC	Ministério da Educação.
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos.
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso.
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. AS DIVERSAS CONCEPÇÕES SOBRE A ADOLESCÊNCIA E A RELAÇÃO DOS JOVENS COM A ESCOLA	19
1.1 Adolescência: “síndrome normal” ou construção social?	19
1.2 As políticas para inserção dos jovens na escola	23
1.3 O que querem os jovens da escola?	27
1.3.1 Projeto de futuro e meritocracia: significações da escola para os jovens em um contexto de desigualdade social	31
1.4 O ensino profissionalizante e sua relação com o ensino médio no Brasil	36
1.4.1 De Escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	38
1.4.2 O Ensino Médio Integrado	40
CAPÍTULO 2. O MÉTODO	44
2.1 Bases teórico-metodológicas	44
2.2. Problema de pesquisa	48
2.3 Participantes da pesquisa	49
2.4 Instrumento e procedimento de pesquisa	52
CAPÍTULO 3. RESULTADOS E ANÁLISE	55
3.1 Núcleos do 1º ano EMI	56
3.1.1 Núcleo 1: Motivos para o ingresso no EMI: “Antes, eu pensei que era mil maravilhas”	56
3.1.2 Núcleo 2: Permanência: “Você só estuda, você não tem problemas”	59
3.1.3 Núcleo 3: Futuro: “já pensei em tanta coisa, já mudei tanto de opinião...”	61
3.2 Núcleos do 3º ano EMI	64
3.2.1 Núcleo 1: Motivos para o ingresso no EMI: “Estudando em escola pública eu estaria sendo mais do mesmo”	64
3.2.2 Núcleo 2: Permanência: “Eu gostaria que todo mundo tivesse essa oportunidade que a gente tá tendo de ter uma bagagem assim...de conhecimento muito bom”	67
3.2.3 Núcleo 3: Futuro: “Eu consegui concluir o ensino aqui. Vai ser uma coisa que eu vou levar pra sempre. Consegui, então, eu posso conseguir isso também”	70
3.3 Conclusão	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICE A – FORMAÇÃO DOS INDICADORES	87
A.1 Indicadores obtidos nas falas dos estudantes do 1º ano EMI:	87
1. Motivações para a entrada no IF e a expectativa por uma escola diferente	87
2. A “escola puxada”	88

3. A integração do curso técnico no currículo	90
4. Família, pressões e expectativas	92
5. A dedicação escolar que afeta a saúde	93
6. Desespero e exaustão: o adoecimento do estudante do IF.....	94
7. Amizades após o ingresso no IF	96
8. A identificação com o curso técnico	97
9. Desigualdes sociais e suas expressões.....	98
10. Projetos de futuro: aproximação e distanciamento da formação técnica.....	100
A.2 Indicadores obtidos nas falas dos estudantes do 3º ano EMI.....	101
1. O privilégio de estudar em uma escola de qualidade	101
2. A permanência na “escola puxada”.....	103
3. A integração do ensino técnico no currículo.....	105
4. O conteúdo do curso técnico como diferencial para o currículo e para a vida.....	107
5. O esforço individual e o êxito pessoal.....	108
6. O contexto familiar e a expectativa de superação.....	111
7. As relações de amizade como instrumento para o sucesso.....	114
8. A Educação e sua relação com uma política de garantia de direitos.....	116
9. Desigualdades sociais e suas expressões.....	118
10. Projetos de futuro: aproximação e distanciamento da formação técnica.....	120
APÊNDICE B – FORMAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	122
1º ano EMI	122
3º ano EMI	122
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA A CONVERSAÇÃO	124
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	125
APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO	127
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA COLETA DE DADOS.....	128

INTRODUÇÃO

Por que alguns estudantes do ensino médio integrado ao curso técnico (EMIT) ofertado pela rede federal relatam intenso sofrimento durante seu processo de escolarização? Através do referencial teórico-metodológico da Psicologia Sócio-Histórica, que tem por base o materialismo histórico-dialético, procuramos compreender esse sofrimento a partir das significações constituídas por esses estudantes sobre seu processo de escolarização no ensino médio integrado, evitando assim uma perspectiva patologizante e individualizante, contribuindo para o enfrentamento dessa situação e para a produção de conhecimento na área da psicologia da educação.

A presente pesquisa foi motivada pela minha atuação como psicóloga escolar em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) localizado na região do Vale do Ribeira, a qual apresenta os menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado de São Paulo.

Sou graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) em 2009 e especialista em Gestão Estratégica na Área Social pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) em 2015. Por conta do estágio durante a faculdade, iniciei a carreira em 2009 como psicóloga associada ao Programa de Atendimento e Pesquisa em Violência (PROVE) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), onde permaneci por um ano. Atuei na clínica em 2011 e 2012. Em 2013, estive na coordenação do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) na cidade de Registro, interior paulista.

Em 2014, assumi o cargo de psicóloga escolar do Instituto Federal (IF), realizando o acolhimento, atendimento e acompanhamento de estudantes de diversos cursos além do ensino médio integrado (EMI): curso técnico concomitante (cursado simultaneamente ao ensino médio em outra instituição), subsequente (cursado após a conclusão do ensino médio) e outras graduações (bacharelado e licenciatura). As demandas são as mais diversas: conflitos nos relacionamentos, dificuldades acadêmicas, família, trabalho e projeto de futuro.

Os alunos têm a partir de 14 anos, sem limite de idade máxima, e costumam residir nas cidades próximas ao campus. Procuram o atendimento de forma espontânea, seja para falar do final de semana, para tirar dúvidas sobre a

assistência estudantil, contar momentos difíceis que estão vivenciando e que às vezes prejudicam o desempenho no curso. Criamos um vínculo afetivo: os alunos do EMI costumam me chamar de “tia Carla”. Os estudantes dos outros cursos também são muito próximos, alguns frequentam a sala da Coordenadoria Sociopedagógica diariamente, para conversar e às vezes “tomar um café”.

De acordo com a Resolução n. 138/2014 do IFSP, cada campus conta com uma Coordenadoria (ou Diretoria, de acordo com o campus) Sociopedagógica: equipe multiprofissional, composta por assistente social, pedagogo, psicólogo e técnico em assuntos educacionais; alguns campi contam com intérprete de libras, técnico em enfermagem, nutricionista e assistente administrativo.

Em nosso setor realizamos o atendimento ao discente em diversos serviços, e um deles é a entrevista para cancelamento e trancamento de matrícula. Nesse momento, chama minha atenção o relato de alguns pais de alunos do 1º ano do EMI, que, ao cancelarem a matrícula, comunicam que seus filhos foram diagnosticados com sintomas depressivos e ansiosos que perceberam após o ingresso no curso.

O ano de 2017 foi pautado pelos temas do suicídio e da depressão, vistos em fenômenos como o “jogo da Baleia Azul” (tarefas propostas sob a forma de desafio, que poderiam culminar na morte do participante) e o seriado *13 Reasons Why*, no qual a personagem principal suicida-se. O Ministério da Saúde divulgou em setembro de 2017 o primeiro Boletim Epidemiológico de Tentativas e Óbitos por Suicídio no Brasil (MOTTA, 2017). Em 2016, foram registrados 845 suicídios de adolescentes entre 10 a 19 anos (MORENO, DANTAS, OLIVEIRA, 2018). Na população indígena, a faixa etária de 10 a 19 anos concentra 44,8% dos óbitos.

Limitar ou reduzir o fenômeno, inferindo conceitos naturalizantes (“adolescente é assim mesmo”; “são os hormônios”; “eles querem chamar a atenção”), além de não contribuir para a compreensão dos fatos, invalida o sofrimento relatado pelo jovem e impede que outros aspectos sejam considerados, resultando em uma visão reducionista do fenômeno. Atribuir as causas desse sofrimento ao próprio aluno, com visões julgadoras sobre o mesmo ou sobre sua família, traz uma visão superficial sobre a situação. Mostra-se necessária uma compreensão ampliada e coletiva sobre este sofrimento que acompanha a vivência nesta modalidade de ensino.

A Psicologia Sócio-Histórica, com a categoria de dimensão subjetiva da realidade educacional, contribui para o desempenho do papel do psicólogo escolar, que é o de “ajudar os educadores a superarem visões meritocráticas e patologizantes, que responsabilizam apenas o estudante no processo” (AGUIAR e BOCK, 2016, p.57). Essa categoria teórica procura dar visibilidade à presença do sujeito em todos os fenômenos sociais, compreendendo que as condições sociais onde o sujeito se insere necessitam ser analisadas conjuntamente à presença do sujeito. Assim, ao pensarmos a formação nos IF's e salientarmos as dificuldades, sofrimentos e expectativas dos jovens que estão nessas instituições, buscamos dar visibilidade a esta dimensão da realidade: a dimensão subjetiva que compõe o fenômeno. Fazemos isto trazendo para a análise os significados constituídos por esses atores sociais sobre o processo vivenciado ali, acreditando que estas significações contêm os elementos e fazem parte do processo e, portanto, podem ajudar na compreensão dele.

Os adolescentes trazem em sua fala a percepção não só das atividades escolares, da instituição e das relações, como também de todo o processo sócio-histórico no qual estão inseridos. Optar por um ensino médio que contempla também um diploma de técnico, conferindo uma dupla habilitação e, portanto, um diferencial no mundo do trabalho, parece ser uma escolha constituída por múltiplas mediações que nem sempre são identificáveis e que resultam em outra forma de construção, diferenciada dos outros adolescentes que cursam o ensino médio regular. Porém, nem sempre essa escolha é fácil: relatos de tristeza, angústia e ansiedade demonstram o sofrimento vivenciado para se adaptar à rotina e às exigências, não só as escolares, mas também as familiares, sociais e pessoais.

A presente pesquisa busca investigar, na fala dos alunos, os elementos que constituem as significações sobre essa etapa de escolarização que é o ensino médio, particularmente a relação do adolescente com uma modalidade de ensino médio integrado ao curso técnico ofertado na rede federal, dando visibilidade aos vários aspectos do processo: como são significados? Como estas significações se inserem no processo e interferem nele? Nosso interesse nestas significações visa produzir conhecimento sobre a dimensão subjetiva do ensino médio profissionalizante, buscando na fala dos participantes os elementos que estão

presentes em seu envolvimento com a educação, o curso e sua formação no ensino médio, e estes serão analisados à luz da perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica.

Com a Lei da Reforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415/2017, a implantação da Base Nacional Comum Curricular e consequente alteração na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9.394/1996, a formação profissionalizante torna-se um dos itinerários formativos possíveis, sendo propagada como uma alternativa para os adolescentes que o instrumentalizaria a optar por um curso superior ou a trabalhar na área.

Ser admitido no Instituto Federal é visto como uma conquista. Porém, permanecer no curso muitas vezes mostra-se uma tarefa árdua. As dificuldades são vistas como barreiras a serem vencidas, sob a promessa de uma vida melhor cujo alcance depende exclusivamente do esforço feito pelo aluno, reforçando a ideologia meritocrática. Essa visão coloca no plano do individual algo que é determinado social e economicamente, revelando uma perspectiva pouco crítica e superficial da realidade (OZELLA; AGUIAR, 2008).

No Capítulo 1, discutimos as diversas concepções de “adolescência”, desde sua definição reduzida ao campo das ciências biológicas assim como sua compreensão dentro de um contexto sócio-histórico, político e cultural. Encerrar o adolescente sob uma teoria naturalizante, hormonal, adultocêntrica, que o considera um ser em transição entre a infância e a fase adulta, silencia as especificidades e impede que políticas públicas relevantes e necessárias sejam articuladas. O adolescente é o ator social central de nossa investigação.

A partir da Constituição de 1988, a educação passa a ser um direito social, a ser garantida e ofertada de forma universal e gratuita pelo Estado. A escola passa a ser então local obrigatório de permanência de crianças e adolescentes. Apresentamos as legislações pertinentes às mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro e dialogamos com pesquisas que trazem os motivos pelos quais os adolescentes frequentam o espaço escolar. Apresentamos um panorama geral da educação brasileira no século XXI, especificamente no que tange ao Ensino Médio: os resultados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a “geração nem-nem” (nem trabalha, nem estuda); a Lei n.13.415/2017, veiculada como a Lei da Reforma do Ensino Médio, e a proposta de implantação de uma Base Nacional Comum Curricular.

Traçamos então um breve histórico sobre o ensino técnico no Brasil, os Institutos Federais (IF's) e o EMI, ofertado pelo IFSP de acordo com a Lei n. 11.892/2008 e o Decreto n. 5.154/2004. O IFSP integra a rede de escolas técnicas que ofertam o ensino médio, assim como a Escola Técnica (ETEC), vinculada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, e o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), ambos vinculados à Confederação Nacional da Indústria (CNI). Segundo os dados do Censo da Educação Básica de 2017 divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), são 554.319 alunos matriculados nesta modalidade de ensino.

O Capítulo 2 trata do método utilizado na presente pesquisa. Para a produção de dados foram realizadas conversações em grupo com alunos do 1º e do 3º ano do EMI, abordando temáticas como rotina escolar, amigos, família, pressões e cobranças, profissão e trabalho, investigando as significações que os alunos constituem em suas vivências, as quais devem ser compreendidas como produções de um determinado contexto sócio-histórico; as falas produzidas nos grupos serão analisadas pela perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, utilizando as categorias do materialismo histórico-dialético para a construção de núcleos de significações.

Apresentamos a seguir os Resultados, com as características dos participantes da pesquisa e os núcleos de significação construídos a partir das falas dos alunos.

CAPÍTULO 1. AS DIVERSAS CONCEPÇÕES SOBRE A ADOLESCÊNCIA E A RELAÇÃO DOS JOVENS COM A ESCOLA

1.1 Adolescência: “síndrome normal” ou construção social?

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/1990, define adolescente como a pessoa entre 12 e 18 anos, período cujo fim culmina com a maioridade legal. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), os limites cronológicos seriam dos 10 aos 19 anos (EISENSTEIN, 2005). Já o Estatuto da Juventude, instituído pela Lei n. 12.852/2013, considera jovem pessoas entre 15 e 29 anos. Neste trabalho, ambos os termos serão utilizados (adolescente e jovem), não como sinônimos, mas compreendendo a juventude englobando a adolescência e incluindo jovens adultos.

O termo adolescência vem do latim *adulescens* ou *adolescens* – participio passado do verbo *adolescere*, que significa crescer (MOTTA, 2010). O conceito de adolescência como fase de transição entre a infância e a idade adulta é recente, contemporâneo ao século XX; no entanto a puberdade, entendida como um conjunto de modificações biológicas que transformam o corpo infantil em adulto, é reconhecida desde a Antiguidade Clássica. A puberdade demarcava a entrada na vida adulta, não sendo reconhecida como uma fase com período determinado (LÍRIO, 2012).

A Roma Antiga até o século II a.C. não conheceu esse período de idade que hoje chamamos de adolescência e juventude. Fazia-se uma passagem direta da idade infantil para a adultidade por meio do rito cívico-religioso. As três idades eram infância, adultidade e velhice que chegavam bem precocemente (LIBANIO, 2004, p. 36).

Foi a partir do trabalho de G. Stanley Hall, *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (1904), que a adolescência passou a ser concebida como um período de transição para a fase adulta, marcada pelas mudanças hormonais, alterações corporais e atitudes vinculadas à emergência da sexualidade, instituindo uma visão naturalizante

e universalizante da adolescência, com base em um modelo europeu ocidental. O trabalho de Stanley Hall traz ainda um capítulo no qual apresenta os índices de criminalidade e sua relação com a idade do infrator, corroborando a necessidade de intervenção junto aos adolescentes¹. A associação da juventude com a imagem do “rebelde sem causa” tem como exemplo marcante o ator James Dean no filme *Juventude Transviada (Rebel Without a Cause)*, no qual Jim, personagem principal, é um jovem que faz uso abusivo de álcool e envolve-se em “confusões”.

Essa visão de adolescência permanece ao longo do século. Aberastury e Knobel (1981) afirmam que o adolescente é um ser em crise. “O adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades extremas” (ABERASTURY e KNOBEL, 1981, p.9). Dessa forma, o esperado seria a imaturidade, o comportamento rebelde, desafiador, a instabilidade emocional, a insegurança e baixa auto-estima, compondo um conjunto de “sintomas” que os enquadraria em uma patologia, a “síndrome normal da adolescência”. O adolescente que não apresentasse esses comportamentos seria considerado fora do padrão. Há nas concepções destes autores uma absolutização da adolescência como um fenômeno natural, da espécie humana, em contraposição à visão de uma adolescência construída social e historicamente.

Porém, não é possível reduzi-los a um conjunto de sintomas que afligem o ser humano antes de atingir a fase adulta. Os comportamentos não podem ser explicados apenas de forma biologizante, genética. É necessário compreendê-los permeados por sua cultura, inseridos em um determinado tempo e local. Biologicamente, o que marca a adolescência seria o desenvolvimento de partes do corpo devido aos hormônios relacionados à reprodução (mamas, menarca, pelos), porém o significado que cada comunidade dá aos marcadores biológicos é cultural (OZELLA, 2002).

A ciência busca então formas de explicar o comportamento dos adolescentes, e os pais, vivenciando em suas casas o “adolescente em crise”, consomem manuais que possam dizer a eles como devem proceder. Em um levantamento realizado em livros considerados de alta vendagem e em língua portuguesa, Bock (2007) verifica que as concepções sobre a adolescência são naturalizantes: a visão, sempre adultocêntrica, da adolescência como uma fase que vai passar, na qual os pais são

¹ A lei de criação das Escolas de Artes e Ofícios, de 1909, também menciona a necessidade do investimento em formação profissional para afastar os jovens do ócio, o qual levaria à criminalidade e ao vício. Vide Capítulo 1, item 1.4.

vítimas e não devem perder o controle. O adulto, ser pronto e acabado, deve tolerar o adolescente imaturo, oferecendo amor e impondo a autoridade. O adultocentrismo, segundo Krauskopf (2002, apud ABRAMOVAY, 2015), é uma categoria embasada na relação assimétrica e de tensão entre adultos e jovens. “A representação dos adultos aparece, nessa concepção, como um modelo acabado e está baseada em um universo simbólico e de valores característicos da sociedade patriarcal” (ABRAMOVAY, 2015, p.32)

Todas as formas de expressão da adolescência não cabem em conceitos naturalizantes, explicados pelos hormônios ou padrões naturais de desenvolvimento. Adolescentes que lidam com diversas responsabilidades, assíduos na escola, que se dedicam a atividades culturais, que frequentam a igreja e os espaços comunitários, que permanecem junto à família para cuidar de parentes e irmãos, que trabalham e algumas vezes até sustentam a casa. Adolescentes que não pretendem ou não podem abandonar seus lares para continuar os estudos em outras cidades. Adolescentes que se comprometem a uma vida de mansidão e sobriedade. Adolescentes que ocupam suas escolas quando há a ameaça de fechá-las, e mostram ao mundo que é possível organizarem-se e agirem de forma coletiva, mobilizados em prol do objetivo comum: o direito à educação e à gestão democrática e participativa (RIBEIRO, 2018). Concordamos então com Ozella e Aguiar (2008, p 100) quando afirmam que *“a manutenção das concepções de adolescência como um período naturalmente de crise cumpre o papel ideológico de camuflar a realidade, as contradições sociais, as verdadeiras mediações que constituem tal fenômeno”*.

Ozella e Aguiar (2008), contrapondo-se à visão naturalizante da adolescência, realizaram uma pesquisa junto a 856 jovens de 14 a 21 anos de contextos diversos, a qual teve como objetivo examinar a concepção de adolescência/adolescente presente no discurso dos jovens, bem como de que maneira eles entendem a passagem para a chamada idade adulta. Verificam que os jovens das camadas C, D e E são diferentes dos de manuais de Psicologia:

Trata-se de um adolescente que fala de sofrimento, do medo de não ter trabalho, de não conseguir sustentar a família etc.; um adolescente que não fala dos tradicionais conflitos familiares, ao contrário, fala da família como um apoio; que não fala dos tradicionais conflitos profissionais, nem fala em universidade, mas fala da necessidade do esforço pessoal para obter um trabalho qualquer. (OZELLA e AGUIAR, 2008, p 121).

Dessa forma, a pesquisa dá visibilidade às variáveis que são relevantes na construção do sentido subjetivo (social, histórico e singular) do que é ser adolescente, como classe social, cultura, sexo, raça e idade, desconstruindo o conceito naturalizante e universalizante de adolescência.

Juventude, segundo Margulis e Urresti (1996, apud ABRAMOVAY, 2015, p. 11), “é um conceito fluido, é uma construção histórica e social e não meramente uma condição de idade. Cada época e cada setor postulam diferentes maneiras de ser jovem, dentro de situações sociais e culturais específicas”.

Pela perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, compreende-se a adolescência como um conceito e um período do desenvolvimento construídos na sociedade moderna: com os avanços da ciência e o aumento do tempo de vida, o período em que um trabalhador permanece no mercado prolonga-se, dificultando a inserção da população jovem. Apesar de possuírem condições para participarem do mundo “adulto” em termos cognitivos, afetivos, de capacidade de trabalho e de reprodução, os adolescentes permanecem sob a tutela dos pais, investindo em uma formação propedêutica e tecnológica que é fornecida pela escola e exigida pelo mercado de trabalho. (AGUIAR, BOCK e OZELLA, 2015). No entanto, dessa forma, o jovem se distancia das possibilidades de obter autonomia e condições de sustento, aumentando sua dependência do adulto. Suas opiniões, pontos de vistas, explicações são silenciadas.

[...] a visão naturalizante da adolescência é mais do que uma visão que acoberta as determinações sociais; é uma visão que impede a construção de uma política social adequada para que os jovens possam se inserir na sociedade como parceiros sociais fortes, criativos, cheios de projetos de futuro (BOCK, 2007, p.74).

Toda definição de adolescência, portanto, não contempla a diversidade de possibilidades de existência em sociedade e não dá conta de explicá-la no seu movimento histórico de constituição. Naturalizar a adolescência e acreditar que é período natural e passageiro dificulta ou mesmo impede que políticas públicas específicas para os jovens, considerando seus processos histórico-culturais, sejam desenvolvidas; concebe as relações com os adultos como difíceis e reivindica tolerância.

A concepção crítica de adolescência e sua desnaturalização exigem que busquemos conhecer os jovens em cada lugar, espaço, atividade em que estejam se

desenvolvendo e se constituindo. Esta tarefa exige de nós uma compreensão dos contextos em que vivem estes jovens, a cultura e os valores que ali se instituíram, as relações com os adultos, a noção de transformação da infância para a vida adulta, enfim, a relação que mantém com a totalidade onde se inserem. Nosso ponto de partida são as significações constituídas, mas elas necessitam ser analisadas na totalidade onde foram construídas e expressas.

Nossa tarefa maior, nesta pesquisa, será superar as análises que atribuem ao estudante a responsabilidade por sua condição. Partimos das queixas, das situações descritas pelos pais, das dificuldades dos estudantes, das significações que constituem durante o processo de escolarização, não para chegar a aspectos individuais, mas, ao contrário, chegarmos aos elementos gerais (da totalidade) que poderão contribuir para a transformação das condições de ensino dessas instituições. Pretendemos que cada estudante fale de si, na sua inserção na instituição, para que possamos analisar esta relação. E acreditamos que, ao falar de si, estará nos dando elementos da totalidade, da instituição social da qual fala, na qual se insere e se desenvolve.

1.2 As políticas para inserção dos jovens na escola

A escola tende a considerar a juventude como um grupo homogêneo, socialmente vulnerável, desprotegido, sem oportunidades, desinteressado e apático. Desconsidera-se o que é “ser jovem”, inviabilizando a noção do sujeito, perdendo a dimensão do que é a identidade juvenil, a sua diversidade e as diversas desigualdades sociais. (ABRAMOVAY, 2015, p.32)

Assim como o conceito de adolescência é naturalizado, naturaliza-se também a ideia de que lugar de criança (e, atualmente, também dos adolescentes) é na escola, sem que analisemos o papel desta instituição e as expectativas existentes sobre a sua contribuição em seus diferentes níveis. Porém, no Brasil, o Ensino Médio, da forma como atualmente está organizado, tem constituição recente. Até o início do século XX, as elites educavam seus filhos com preceptores em suas residências, encaminhando-os para a educação superior nas metrópoles em outros países. Com a industrialização e urbanização, surgia a necessidade de capacitação; porém, aos pobres, restavam poucas escolas, que se limitavam a ensinar a ler,

escrever e contar. “Segundo o relatório de Liberato Barroso, apoiado em dados oficiais, em 1867, apenas 10% da população em idade escolar se matricularam nas escolas primárias” (ARANHA, 2008, p. 223). No ano de 1890, 67,2% da população brasileira era analfabeta (BARBOSA, 2012). As mulheres recebiam instruções de boas maneiras, prendas domésticas, formação moral e religiosa. Nas famílias mais abastadas, aprendiam noções de leitura.

O ensino secundário, reconhecido em 1931 pelo Decreto n. 19.890, era propedêutico, com vistas à formação superior, incluindo disciplinas como línguas (português, inglês, francês, alemão e latim), história da civilização, história natural, geografia, matemática, física, química, desenho e música. Em 1932, é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia uma educação obrigatória, pública, gratuita, laica, sem qualquer discriminação por cor, sexo ou tipo de estudo, adaptada às características regionais, como dever do Estado, a ser implantada em todo o país, tendo como objetivo acabar com o caráter discriminatório do ensino, servindo “não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social” (MENEZES e SANTOS, 2001).

Durante a Era Vargas, em 1942, com a reforma Capanema, o ensino secundário passou a ser ministrado em dois ciclos, sendo o primeiro o ginásio (que corresponde ao período do 6º ao 9º ano do atual Ensino Fundamental) e o segundo a escolha de uma das duas opções de formação: clássico (voltado às letras e filosofia) e científico (ênfase em ciências). Ambos os ciclos permitiam o acesso ao ensino superior. Além de manter as disciplinas instituídas pelo Decreto n. 19.890/1931, instituem-se práticas obrigatórias de educação física, educação militar, educação religiosa e educação moral e cívica. Porém, o Decreto n. 4.244/1942 recomenda a segregação de acordo com o gênero: escolas de exclusiva frequência feminina, e na sua impossibilidade, salas de aula exclusivamente femininas. Acrescenta-se a disciplina de economia doméstica; além disso, “a orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar”, nos termos do item 4 do art. 25 (BRASIL, 1942).

Durante o período ditatorial, o Brasil vivenciava o “milagre econômico”, e a necessidade de mão de obra especializada foi o argumento utilizado pelo governo

do ditador Emílio Garrastazu Médici para instituir a Lei n. 5.692/1971, na qual todas as escolas, públicas ou privadas, deveriam ter como foco a preparação para o trabalho, tornando-se profissionalizantes. Segundo o Ministro da Educação à época, Jarbas Passarinho, a reforma proposta implicava em

[...] abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento” formando “os técnicos de nível médio de que têm fome a empresa privada e a pública (BELTRÃO, 2017).

Porém, sem o devido investimento em infraestrutura, qualificação e sem alteração nos sistemas de ensino, a reforma não foi possível. Além disso, os jovens e suas famílias continuavam desejando o ensino superior universitário. A baixa demanda por técnicos também não justificava a formação de tantos profissionais no mercado. Em entrevista concedida em 2017 para a Agência Senado² sobre a reforma ocorrida no período ditatorial, Dermeval Saviani afirma em entrevista:

[...] dizia-se que a escola estava defasada e deveria se articular para atender as demandas do mercado de trabalho. Acontece que escola não é agência de treinamento profissional para empresas. Escola é instituição de formação dos seres humanos, de acesso à cultura letrada (BELTRÃO, 2017).

Em 1982, a obrigatoriedade do ensino profissionalizante é revogada. A Constituição de 1988 assegura a educação como um direito social, como um dever do Estado e da família, trazendo o ensino fundamental obrigatório e gratuito, e a progressiva universalização do ensino médio gratuito.

Em 1996, é estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual define, em seu art.1º, que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Devendo a educação escolar estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.

² Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/reforma-tornou-ensino-profissional-obrigatorio-em-1971/reforma-tornou-ensino-profissional-obrigatorio-em-1971>

Em 2011, o IBGE/PNAD revelou que 773 mil adolescentes entre 15 e 17 anos não frequentavam a escola e não trabalhavam (a chamada pejorativamente de “geração nem-nem”, o que pode ser interpretado como uma falta de vontade do jovem de estudar e/ou trabalhar), além dos altos índices de distorção série-idade e retenção (entre os 10 milhões de adolescentes nessa faixa etária, 29,5% cursavam o Ensino Fundamental e 51,8% o Ensino Médio) (TORRES et al., 2013).

Em 2017 foi sancionada a Lei da Reforma do Ensino Médio, instaurada através de Medida Provisória n. 746/2016 e promulgada pela Lei 13.415 de 2017, que altera a LDB em diversos aspectos, entre eles: currículo composto de uma Base Nacional Comum Curricular (na qual apenas Língua Portuguesa e Matemática são disciplinas obrigatórias) e os itinerários formativos de acordo com as possibilidades locais; diminuição da carga horária dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, visto que a formação profissional será um dos itinerários formativos; obrigatoriedade da língua inglesa, sendo espanhol optativo. Em novembro de 2018 também foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, permitindo que até 20% do conteúdo disciplinar seja ofertado via ensino à distância (EaD), sendo discricionariedade da instituição a sua implantação (Resolução nº3, de 21 de novembro de 2018).

Somos um país de proporções continentais cuja legislação instituiu a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, a partir da Emenda Constitucional n. 59/2009. Porém, quase uma década se passou e a taxa de escolarização na faixa etária de 15 a 17 anos está em 87,2%: 1,3 milhão estão fora da escola e 2 milhões estão atrasados (PNAD/IBGE, 2017).

Os dados fornecidos pelo IBGE/PNAD (2011, apud TORRES et al., 2013, p 48) revelam que, entre os jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola, 61,7% deles não trabalham e quase 50% têm renda familiar igual ou inferior a dois salários mínimos. Trata-se de um quadro preocupante, pois são pessoas que não estão obtendo formação escolar que favoreça sua inserção no mercado de trabalho, impulsionando a reprodução da pobreza entre essas famílias.

A Tabela 1 (REZENDE PINTO, AMARAL, CASTRO, 2011) demonstra a evolução das matrículas no ensino médio, na rede pública e particular de ensino,

entre 1971 e 2010, evidenciando a expansão no número de matrículas na rede pública.

Tabela 1 - Evolução da matrícula do ensino médio por tipo de rede (1971-2010)

Ano	Particular (x 1.000)	Público (x 1.000)	Total (x 1.000)	Público/Total (%)
1971	487	632	1.119	56
1975	877	1.059	1.936	55
1980	1.311	1.508	2.819	53
1991	1.019	2.754	3.773	73
1996	1.177	4.562	5.739	79
2000	1.153	7.040	8.193	86
2004	1.111	8.058	9.169	88
2010	988	7.370	8.358	88

Fonte: Censo Escolar (1971-2010)

Apesar do aumento no número de matrículas, Rezende Pinto, Amaral e Castro (2011) sinalizam a inflexão ocorrida no financiamento dessa etapa de escolarização ao longo dos anos: o gasto por aluno no Brasil no ensino médio em 2008 foi de R\$1.512,00 (os autores estimam que seria necessário um investimento mínimo de R\$5.700,00, ou seja, 2,3% do PIB nacional em 2010). Segundo o censo realizado pelo MEC em 2010, 67% das escolas afirmavam possuir biblioteca e apenas 43% ter laboratório de ciências, o que não significa que estivessem adequadas ao uso (BRASIL, 2010, apud REZENDE PINTO, AMARAL E CASTRO, 2011).

1.3 O que querem os jovens da escola?

Em 2007, 20 jovens, capacitados pela Ação Educativa como jovens agentes pelo direito à Educação, desenvolveram uma pesquisa quantitativa com 880 estudantes de cinco escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo, para conhecer o perfil dos estudantes e suas expectativas quando ao ensino médio. Posteriormente, conduziram grupos de diálogo no qual participaram 112 estudantes e 65 pessoas de diferentes segmentos da escola, refletindo sobre a finalidade do ensino médio: formação para o trabalho, para o ingresso no curso superior ou para a

cidadania? O relatório final foi divulgado em 2008, intitulado *Que Ensino Médio Queremos?* (AÇÃO EDUCATIVA, 2008).

Os resultados mostraram que os estudantes relataram expectativa de melhora na qualidade de vida após a saída do ensino médio. Afirmaram que acreditavam que o ensino médio teria mais ênfase na preparação para o trabalho, mas que percebem a formação propedêutica com vistas ao vestibular de maneira mais marcante. A avaliação dos estudantes indica que, para eles, o mais importante é a formação para o ingresso no ensino superior, seguido da formação para o trabalho e por último, formação para a cidadania. Estes dados são curiosos, pois à primeira vista, parecem destoar dos resultados qualitativos dos grupos de diálogos com estudantes, nos quais o caminho da cidadania ganhou destaque.

Os estudantes apresentaram uma demanda por orientação profissional (conhecimento das diferentes profissões e carreiras, visitas às universidades) e pela melhoria da qualidade do ensino. Existe uma forte expectativa de que a escola (através da orientação profissional) contribua para a construção das escolhas dos estudantes quanto ao ensino superior, e não apenas na sua preparação ao vestibular.

Há uma forte demanda dos jovens por cursos técnicos e profissionalizantes; esta perspectiva é confirmada pelo número significativo de menções à necessidade da escola se organizar física e pedagogicamente para a formação para o trabalho, a possibilidade de o aluno optar por esta formação, a necessidade de aumentar a carga horária na escola e a garantia do ensino das disciplinas básicas. Ou seja, formação para o trabalho, desde que ela não prejudique a tarefa principal da escola regular, e desde que tenha a infra-estrutura necessária, o que não ocorre atualmente.

Conforme pesquisa *O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola*, dois aspectos associados à evasão escolar são idade e repetência (jovens acima de 18 anos, com histórico de uma ou mais retenções durante a trajetória escolar); além disso, a experiência do aluno no Ensino médio, os vínculos desenvolvidos e sua percepção da escola como um espaço organizado e de acolhimento, mostram-se como fatores importantes na decisão de continuidade dos estudos. (TORRES et al, 2013).

O estudo citado acima também traz uma importante reflexão sobre dados obtidos do IBGE/PNAD 2011 sobre os adolescentes entre 15 e 17 anos que abandonaram a escola: 61,7% dos adolescentes que não frequentam a escola também não trabalham. Não é possível então afirmar que seja o fato de arranjar um emprego o motivo da saída do adolescente do espaço escolar. Quanto ao gênero, 45,3% daqueles que evadiram do ensino médio são do sexo feminino. Entre elas, 34,4% afirmaram já ter tido ao menos um filho nascido vivo, o que levantaria a hipótese da gravidez precoce como motivo de interrupção dos estudos. No entanto, outro dado mostra-se relevante: 35,2% das adolescentes que estão fora da escola afirmaram ocupar posição de “cônjuge” na família; entre os adolescentes do sexo masculino, apenas 0,6 declararam-se “cônjuges”. Ou seja, constituir família parece ser um fator muito mais importante para a evasão escolar de mulheres, sendo que parte delas se casa com homens de idade mais elevada (TORRES et al, 2013, p. 49).

Esses dados contrariam o senso comum de que o jovem abandona a escola por 1) ter arranjado um emprego, 2) ter engravidado ou 3) não se identificar com o conteúdo, motivos esses que implicam no indivíduo as razões de não continuar frequentando a escola, quando no entanto temos que a própria escola e sua “pedagogia da repetência” (RIBEIRO, 1991) são os fatores com correlação extremamente significativa com a evasão.

Outro fato revelado pelo IBGE/PNAD Contínua sobre a Educação em 2016 é que apenas 15,3% da população acima de 25 anos possuía o ensino superior; sendo esse índice de apenas 8,8% entre os autodeclarados pretos e pardos. Dessa forma, para mais de 80% dos jovens, o Ensino Médio será seu último degrau acadêmico e a escola sua última oportunidade de convite ao debate e à reflexão em um espaço de educação formal (PNAD/IBGE, 2016).

Frente a tal situação, como garantir que a educação seja não só uma forma de proporcionar aos jovens das camadas pobres os meios de se inserir no mundo do trabalho e reduzir a condição de pobreza em que muitas famílias se encontram, mas ao mesmo tempo vise uma formação crítica que leve à superação da desigualdade e das condições que mantêm a estrutura social vigente?

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), lançado no Brasil em 1974, propõe que a Educação seja um movimento de libertação da ideologia dominante, a

qual mantém a sociedade desigual. A escola deve ser reconhecida como um espaço de crítica e resistência aos conceitos e pressupostos ideológicos dominantes, que visam à manutenção de um sistema de sociedade de classes na qual a desigualdade sempre será seu alicerce. Avançamos em legislações inclusivas, que valorizam e respeitam a diversidade, buscando promover uma formação crítica nos alunos, ampliando o debate para a formação docente e os currículos dos cursos de pedagogia e licenciaturas.

Porém, hoje vivenciamos o crescimento do movimento “Escola Sem Partido”, o qual nomeia o professor de “doutrinador” de uma “audiência cativa” - por mais espantoso que possa parecer, esse termo refere-se aos adolescentes. O movimento defende a aprovação do Projeto de Lei n. 867/2015, o qual consiste basicamente na afixação de cartazes nas escolas com os “deveres do professor”, limitando falas e ações consideradas contrárias às convicções de alguns pais e alunos, principalmente no âmbito da política partidária, educação religiosa e moral (especificamente sobre questões relativas à gênero e sexualidade), propondo uma suposta neutralidade. No site do movimento Escola Sem Partido é possível encontrar pesquisas que não obedecem a nenhum critério fidedigno, não sendo informados dados mínimos sobre o público pesquisado, e que claramente têm como objetivo disseminar a ideia do “professor doutrinador”. O movimento Escola Sem Partido, ao propor “neutralidade”, funciona em si como um instrumento ideológico: o de manutenção do *status quo*, de uma sociedade estruturada em classes, alicerçada nas desigualdades e privilégios (RAMOS, 2017).

Bernard Charlot, em seu livro *A mistificação pedagógica* traz em seu primeiro capítulo a seguinte afirmação: *a educação é política* (CHARLOT, 2013, p.53). A educação assumida pela escola transmite os modelos sociais, forma a personalidade e difunde as ideias políticas. Dessa forma, tornam-se indissociáveis escola e política, construídas em uma relação dialética com o contexto sócio-histórico em que o indivíduo/comunidade/sociedade se localizam. O exercício da cidadania e da democracia só pode ser efetivado quando o direito aos mesmos está assegurado.

1.3.1 Projeto de futuro e meritocracia: significações da escola para os jovens em um contexto de desigualdade social

Que significado os adolescentes dos meios populares atribuem ao fato de ir à escola e aprender coisas? Com essa questão, Charlot (1996) procura conhecer a relação dos jovens da periferia de Paris com o saber e com a escola. Comparando as respostas de alunos de diversas origens socioeconômicas, verifica que a relação com o saber é uma relação social, pois exprime as condições sociais de existência do indivíduo e as relações sociais que estruturam nossa sociedade. Entre os jovens cujas condições de vida são mais difíceis, existe um vínculo estreito entre a escola e a profissão; entre os mais favorecidos, mantém-se a expectativa do bom futuro graças ao sucesso escolar, mas os jovens aproveitam para desfrutar do saber. Quanto às expectativas em relação ao futuro, Charlot destaca que esse vínculo entre sucesso escolar e inserção profissional é recente: até os anos 50, os jovens dos meios populares não acessavam o ensino secundário; além disso, as moças teriam falado mais do casamento do que da profissão. Conclui afirmando que as “relações sociais *estruturam* a relação com o saber e com a escola, mas não a *determinam*” (CHARLOT, 1996, p.62).

Apesar da pesquisa acima mencionada ser dos anos 90 e ter sido realizada na França, a discussão desencadeada por Charlot sobre a relação com o saber continua atual e relevante. A exploração de sentidos e buscas para pesquisar os porquês de os jovens frequentarem a escola alinha-se aos esforços para o combate à repetência, abandono e desencanto com o saber (ABRAMOVAY, 2015, p.231). Buscando conhecer quem são os jovens que frequentam a escola, a autora realizou um levantamento com alunos na faixa de 15 a 29 anos de idade, matriculados no ensino médio, EJA/médio nas redes de ensino estadual, municipal e Projovem Urbano, utilizando questionários autoaplicáveis e grupos focais. Verificou que predomina a orientação racional instrumental, associando a escola a ter uma vida melhor ou um emprego melhor. A escola se configura como básica para se situar na vida, no mercado de trabalho e conseguir alguma mobilidade social; no entanto, muitas vezes o conteúdo transmitido em sala de aula é visto como conhecimento que não tem sentido para os jovens. Na pesquisa, a maioria dos jovens indica que a escola deveria discutir temas polêmicos relacionados à identidade e ao

reconhecimento de direitos, como cotas, racismo, homofobia, aborto, maioridade penal e outros.

O Ensino Médio no Brasil do século XXI ainda reproduz a segregação que ocorre na sociedade: escolas particulares, com ensino fortemente conteudista e propedêutico, com foco no vestibular, voltado para as camadas altas e médias da sociedade; escolas de referencial humanistas ou construtivistas, com foco nas artes e habilidades, também para as camadas altas e médias; escolas técnicas em instituições de ensino privadas, ou da rede pública estadual ou federal, voltadas para as classes médias e baixas (cujas famílias possam sustentar um jovem que passe até nove horas na escola diariamente, dependendo do currículo da escola); e as escolas públicas, em sua maior parte da rede estadual, que atendem milhões de adolescentes que a partir de 2009 frequentam o espaço escolar de forma obrigatória, lidando com as mais diversas situações de vulnerabilidade social. Porém, a reprodução do discurso meritocrático não é especificidade de uma ou outra escola: a ideia de que todo sucesso advém do esforço pessoal que o aluno dispense perpassa as instituições e constituem o processo formativo.

Em 2008, a Ação Educativa e o Instituto Ibi, com apoio técnico do Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos (Dieese), realizaram o levantamento dos dados quantitativos fornecidos pelo IBGE/PNAD 2006, com o propósito de traçar um panorama nacional da atual condição juvenil nos mercados de trabalho formal e informal. Os dados sobre trabalho explicitam que são muitas as juventudes e que há, nesta diversidade, uma enorme desigualdade (CORROCHANO et al, 2008).

Os jovens de menor renda familiar ingressam mais cedo no mercado de trabalho, conciliando desde os 14 anos a escola com uma ocupação. É maior a proporção de jovens com maior renda que concluíram o ensino médio e que ingressaram no superior, atingindo um número total de anos de estudo maior do que os indivíduos do outro grupo. 24,5% dos adolescentes entre 16 e 17 anos concilia o trabalho com os estudos. Os jovens ingressam em postos simples, de pouca qualificação, provavelmente executando atividades manuais, possivelmente em virtude da pouca escolaridade dos mais jovens e da pouca experiência de trabalho acumulada (CORROCHANO et al, 2008).

Há diferenças na escolaridade de homens e mulheres, jovens brancos e negros. No caso das mulheres, os dados confirmam estudos que, já há algum tempo, vêm sinalizando trajetórias escolares mais lineares para elas. Quanto à cor/raça, os brancos representam maioria entre os que conseguem concluir o ensino médio e ingressar no superior. Além disso, os jovens brancos concluem o ensino básico mais cedo do que os negros, ou seja, a incompatibilidade idade-série é mais grave no caso dos jovens negros.

O desemprego não atinge da mesma forma os jovens. Também há diferenças significativas quando considerados faixa etária, renda familiar, sexo, cor/raça e escolaridade. O desemprego não atinge apenas aqueles que têm baixa escolaridade. No caso das mulheres, inclusive, mesmo com escolaridade mais alta em relação aos rapazes, elas estão mais sujeitas ao desemprego. Desigualdades ainda mais gritantes podem ser encontradas na situação de jovens negros: estudantes ou não, eles sempre compõem a maioria dentre os jovens desempregados.

Libâneo (2012) aponta para a dualidade perversa que reproduz e mantém a desigualdade social: a existência de uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento para os pobres. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, ocorrendo uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência, e o papel do professor reduzido a conduzir o conteúdo sugerido pela apostila ou livro didático.

A escola, para além da responsabilidade de transmitir valores às gerações futuras, constitui-se como uma instância onde tais valores são (re)produzidos (BOCK et al., 2016a). Pesquisar os sentidos e significados dos jovens sobre suas vivências escolares, marcadas por contextos desiguais, tem sido o principal recurso metodológico para a investigação da dimensão subjetiva da desigualdade social. O processo educacional reapresenta, em sua configuração, os elementos da realidade social mais ampla, que, em nossa sociedade, é profundamente marcada pela desigualdade social (p. 210).

Buscando compreender o processo de escolarização e sua relação com a educação em diferentes camadas sociais, jovens ricos e pobres participaram da pesquisa acima mencionada, que utilizou a conversação como método. O sentido da

escola para os jovens é constituído de maneira distinta a depender das condições sociais de cada um: o espaço escolar é familiar aos jovens ricos, apresentando-se como uma experiência de continuidade em relação à cultura e aos valores, e não de ruptura. A escola tem um compromisso com a construção de um projeto de futuro dos jovens ricos, que envolve a continuidade dos estudos na educação superior. Já para os jovens pobres, a escola tem uma finalidade instrumental (conseguir um trabalho) que gere um valor financeiro e social, e também como um lugar para fazer amigos. Apresentam também uma relação contraditória com a instituição de ensino: é espaço de bagunça, humilhação, desamparo e menosprezo; ao mesmo tempo também é o local que protege da rua. Ao serem questionados sobre a escola do outro, o binômio organização (escola particular) / desorganização (escola pública) também se mostra presente.

Desse modo, a desigualdade social se reverbera na escola fomentando uma reprodução ideológica de naturalização do padrão dominante, o que inclui a escola se apresentar como um espaço meritocrático, baseado no esforço pessoal, ainda que as oportunidades não sejam iguais para todos (BOCK et al, 2016a, p.225).

Mesmo vivendo em condições desiguais de acesso aos direitos e às oportunidades, os jovens de diferentes camadas sociais parecem se assemelhar quanto ao que projetam para seus futuros, como assinalam Melsert e Bock (2015), Abramovay (2015) e Bock et al (2016b): uma família nuclear burguesa e um “emprego estável” que possibilite acesso a consumo e lazer.

Esses projetos de futuro idealizados pelos jovens pobres, comumente associados a uma ruptura com o estado atual de suas condições de vida, apresentaram-se atrelados a um esforço pessoal, fortemente ancorado em uma ideologia social meritocrática. Para Melsert e Bock (2015), o esforço pessoal é significado como o meio para superar a pobreza e suas difíceis condições de vida, pois, diferentemente dos jovens de extratos sociais ricos, não pode ou não tem como contar com sua família para garantir sua colocação social e profissional. O sucesso ou o fracasso na concretização de seus projetos de futuro são compreendidos como resultado de ações individuais, “construído com seu próprio suor, a partir de seu próprio mérito”, desconsiderando as determinações objetivas e estruturais de uma sociedade em que as oportunidades são distribuídas de forma desigual (Bock et al, 2016b, p. 238).

A Psicologia tem contribuído para responsabilizar os sujeitos por seus sucessos e fracassos, reforçando formas de vida e de desenvolvimento das elites como padrão de normalidade e de saúde, como demonstra Bock em *Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia* (1999), que usa a imagem do Barão para expressar uma compreensão sobre a ideologia do esforço próprio.

Uma outra vez quis saltar por um brejo mas, quando me encontrava a meio caminho, percebi que era maior do que imaginara antes. Puxei as rédeas no meio do meu salto, e retornei à margem que acabara de deixar, para tomar mais impulso. Outra vez me saí mal e afundei no brejo até o pescoço. Eu certamente teria perecido se, pela força de meu próprio braço, não tivesse puxado pelo meu próprio cabelo preso em rabicho, a mim e a meu cavalo que segurava fortemente entre os joelhos (RASPE, s/data p. 40).

A ideologia, segundo Charlot (2013), é um sistema teórico que desenvolve uma representação ilusória ao mesmo tempo daquilo sobre o que trata e dele próprio, desempenhando um papel mistificador, quase sempre inconsciente. As ideias, assim destacadas de sua relação com a realidade servem para construir um sistema teórico que camufla e justifica a dominação de classe. Chauí (1981, p.95) completa o conceito: a operação da ideologia é a “criação de universais abstratos, transformando as ideias particulares da classe dominante em ideias universais de todos e para todos os membros da sociedade”.

Trabalhamos na investigação com uma hipótese que nos é dada cotidianamente no contato com estes jovens: o sofrimento vivenciado pelo aluno do EMI na rede federal é constituído, entre diversos fatores, pela afirmação do discurso ideológico da meritocracia; acredita que todo o êxito é resultado do seu esforço pessoal. Êxito medido pelas notas durante o curso, pelo vestibular, pela inserção no mercado de trabalho e pela remuneração.

O termo meritocracia, cunhado por Michael Young em seu livro *The rise of the meritocracy* (1961), é um neologismo resultado da junção entre mérito (do latim *meritum*, *mereri* – ganhar, merecer) e cracia (do grego *kratos*, poder). No livro, o autor discute uma sociedade baseada radicalmente em resultados de testes de inteligência, os quais determinariam sua posição social e suas relações. A elite não mais é selecionada pela herança aristocrática ou pela riqueza familiar, mas pelo intelecto, em uma “verdadeira meritocracia de talento” (YOUNG, 1961, p.21). Porém, aqueles que não conseguissem galgar os degraus acadêmicos, poderiam ser os

melhores “no chão da fábrica”, os *self-made men* (*Ibidem* p. 82), ocupando postos de trabalho privilegiados.

A crença no esforço e trabalho árduo para a ascensão social foi propagada nos Estados Unidos por contos do tipo *rags to riches* (em tradução literal, “dos trapos à riqueza”) e novelas como *Ragged Dick; or, Street Life in New York with the Boot Blacks* do escritor Alger Jr (1867), que narra a história de um engraxate que, ao optar por uma vida de honestidade e determinação, é recompensado, alcançando prosperidade financeira e reconhecimento social.

Para alguns alunos, o ingresso no IF é uma conquista, o diploma é algo almejado. Portanto, os três anos (no mínimo) que estão entre o início e o término do curso serão encarados como uma tarefa árdua a ser cumprida, cuja conclusão depende exclusivamente do esforço individual, sendo irrelevante a queixa sobre os obstáculos e dificuldades vivenciadas, agarrando-se na esperança do “futuro melhor”, sendo merecedores do mesmo.

1.4 O ensino profissionalizante e sua relação com o ensino médio no Brasil

A origem do ensino técnico no Brasil data a partir da vinda da Família Real: em 1809, D João VI assina a criação do Colégio das Fábricas, com dez unidades no Rio de Janeiro. Porém o Colégio das Fábricas foi extinto em 1811. Houve algumas tentativas de implantação de colégios profissionalizantes, principalmente ligados a instituições militares.

Em 1909, um século após a criação do Colégio das Fábricas, o Estado assume a educação profissionalizante a partir do Decreto n. 7.566/1909 criando 19 Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito, localizadas nas capitais dos Estados brasileiros. Essas escolas tinham como objetivo:

[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos de fortuna do indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909).

Era necessário um espaço onde os filhos dos “desfavorecidos de fortuna”, ou seja, da população pobre, pudessem se formar não só visando a colocação no mercado de trabalho para que eles tivessem uma renda, mas principalmente para afastá-los da ociosidade que estaria ligado ao vício e ao crime. O público das escolas de artes e ofícios eram jovens de 10 a 13 anos, que “não sofressem de moléstia infecto contagiosa” nem “tivessem defeitos que os impossibilitassem para o aprendizado do ofício”³.

Na década de 40, a Reforma Capanema, a qual consistiu em uma série de decretos-lei promulgados pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema durante o governo Getúlio Vargas, dividiu a educação brasileira em ensino primário, obrigatório e comum a todos, e ensino secundário, dividido em a) colegiais, os quais se denominavam clássico e científico, com o objetivo de preparar para o ensino superior; b) cursos profissionalizantes – normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico, que correspondiam ao mesmo nível educativo. Porém não possibilitavam o acesso ao ensino superior (ROMANELLI, 2001). Além disso, autorizava a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, ambos visando o fornecimento de mão de obra qualificada, ancoradas em um modelo taylorista-fordista de produção, ou seja, a alienação do processo global de produção, o enfoque no ensino reducionista, com ênfase apenas em determinadas partes do processo de produção, e com o ritmo ditado pela máquina.

Com a queda do Estado Novo, buscou-se a equivalência entre os ensinos profissional e secundário, ou seja, a eliminação da diferença entre a escola para trabalhadores e a escola para as elites (PEREIRA, 2017). As LDB nº 4.024 de 1961 e LDB nº 5.692 de 1971 pretendiam, em tese, eliminar o dualismo existente entre a escola secundária e a escola técnica, propondo uma escola única, de 1º e 2º grau, que oferecesse a educação básica e a habilitação profissional de forma compulsória para todos (CUNHA, 2005; SANTOS, 2003). No entanto, essa medida fortaleceu a rede privada de ensino, visto a desvalorização da formação de nível técnico, seja

³ A política de acesso referente à questão da inclusão é muito recente na rede federal, efetivando-se a partir da Lei n. 13.409/2016, com a reserva de vagas para pessoas com deficiência e autismo. Antes disso, havia o programa Ação TECNEP (Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), implantado nos anos 2000, que visava expandir a formação profissional às pessoas com deficiência, e que deu origem aos NAPNE's (Núcleo de Apoio às Pessoas Com Necessidades Educacionais Específicas) nos IF's (Nunes, 2012).

pelo desejo por ingressar no ensino superior, ou pela pouca oferta de vagas para técnicos.

A ideologia neoliberal, afirmada pelo Consenso de Washington nos anos 90, norteou inclusive as políticas educacionais, acentuando o dualismo entre educação profissional e ensino médio (FERRETTI, 2000; PEREIRA, 2017). A LDB nº 9.394 é aprovada em 1996, “em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e compatível com o Estado Mínimo”, (SAVIANI, 1997, p. 200). O Decreto nº 2.208/97 estabeleceu a separação entre o ensino propedêutico e o ensino profissional (técnico). A Portaria n.º 646/97 reduziu em 50% a quantidade de vagas destinadas ao ensino médio integrado ofertado pela rede federal, priorizando cursos concomitantes ou subsequentes. A formação técnica separada do ensino médio implicava em uma formação meramente técnica, reduzida ao treinamento de trabalhadores e, portanto, afastada dos objetivos de uma Educação Tecnológica (CAIRES, 2016, apud PEREIRA, 2017).

Pensar e organizar a educação sob uma lógica econômica neoliberal e de preparação ao mercado de trabalho “ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito” (CHARLOT, 2005, p. 143). À escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas.

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência do Brasil. Em 2004, assina o Decreto nº 5.154/2004, revogando o Decreto nº 2.208/97. Em 2008, são criados os Institutos Federais. Com a reformulação implementada pela Lei nº 11.892, a rede federal que oferece o ensino médio e a educação tecnológica passou a se constituir do Colégio Pedro II, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), dos CEFET do Rio de Janeiro e de Minas Gerais e das Escolas Técnicas vinculadas às IFES.

1.4.1 De Escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

De 1909 a 2002, a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica era composta por 140 campi. De 2003 a 2011, esse número expandiu para 562 (IFSP, 2014). Em 2017, são 644 unidades em todo o Brasil; cerca de um milhão de estudantes (938.736) e mais de 70 mil servidores que viabilizam a oferta da educação profissional, técnica e tecnológica, formação de professores e bacharelados. Do total de matrículas, 27.570 (2,93%) são em cursos de pós-graduação; 237.008 (25,24%) em cursos superiores; 554.888 (59,11%) em cursos técnicos; 103.896 (11,06%) em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC); 15.374 (1,63%) na educação básica (CONIF, 2018).

Com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais passaram a ter autonomia de universidade, gerenciando os recursos e os cursos ofertados, administrando os eixos educacionais de acordo com a territorialidade. Hoje, os Institutos Federais são reconhecidos pela excelência no ensino, com resultados superiores às médias das redes municipal e estadual, tanto no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) quanto no exame do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (IFSP, 2016a), tendo suas vagas disputadas por alunos não só da rede pública como também das escolas particulares, oriundos da classe média (FERRETTI, 2011).

Os IF's destinam 50% das vagas para os cursos técnicos e, no mínimo, 20% das vagas para os cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas de Ciências e da Matemática. Ofertam o ensino médio integrado com o curso técnico; os cursos técnicos concomitantes com o ensino médio (cursado em outra instituição) ou subsequente ao mesmo; licenciatura em diversas áreas, como Física, Química e Matemática; tecnólogo em atividades industriais e prestação de serviços; bacharelado nas áreas de engenharias e afins; pós-graduação lato sensu e stricto sensu; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e cursos à distância.

Os IF's foram projetados para ofertar condições plenas ao desenvolvimento dos alunos, possuindo biblioteca, laboratórios, auditório, refeitório, centro de convivência, quadra poliesportiva entre outros. No entanto, devido aos diversos cortes sofridos no orçamento destinado à Educação, o projeto de expansão dos IF's teve de ser freado e muitos campi não possuem a infraestrutura básica necessária,

como refeitório. Os servidores são selecionados através de concurso público, sendo os docentes selecionados somente após aprovação em aula-teste, e contratados majoritariamente sob regime de dedicação exclusiva (exceto no caso de professores substitutos ou cujo contrato seja específico), lecionando entre 08 a 20 horas-aula no máximo por semana em sala de aula.

A instituição também conta com equipe técnica de apoio (no caso do IFSP, as coordenadorias e diretorias sociopedagógicas), que auxilia no manejo e diálogo sobre temáticas transversais extracurriculares, como inclusão, diversidade, desigualdade. Além disso, as leis n. 8.112/1996 e n. 12.772/2012 possibilitam o incentivo à qualificação, não só através de afastamento remunerado mas também o retorno financeiro após a obtenção do título, resultando em profissionais que buscam constante aprimoramento. Sua organização hierárquica busca ser transparente e democrática (por exemplo, nas consultas públicas para a criação de novos cursos e eleições diretas para diretor geral do campus e para reitor), refletindo nas relações entre comunidade discente, docente e externa.

O valor investido por aluno na rede federal é cerca de quatro vezes o gasto na rede estadual e é um montante próximo àquele cobrado pelas escolas da rede privada frequentadas pela classe média alta. A diferença é que as escolas federais, não obstante também atender a segmentos de classe média, recebem alunos com um perfil socioeconômico menos elitizado que as escolas privadas, asseguram profissionalização com qualidade e conseguem um bom desempenho nos processos seletivos das boas universidades (REZENDE PINTO, AMARAL, CASTRO, 2011).

1.4.2 O Ensino Médio Integrado

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a "travessia" para uma nova realidade. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.43).

Para Ciavatta (2012), a formação integrada pretende garantir ao estudante: [...] o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação

como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Em pesquisa realizada por Bock (2016b) com estudantes 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública da rede municipal de São Paulo, muitos dos jovens relataram interesse em realizar o ensino médio em uma escola técnica, justificando essa opção por ela “representar um meio de acesso a postos de trabalho que viabilizassem, posteriormente, o custeio do curso superior em instituições privadas” (p.246).

As instituições hodiernas que ofertam o EMI procuram investir em infraestrutura (quadras poliesportivas e incentivo ao esporte, refeitório, laboratórios, auditório, biblioteca etc.), professores qualificados e com salários acima da média dos valores praticados pela rede municipal e estadual de educação. A busca pela formação integral aproxima-se do conceito de escola unitária e formação politécnica ou integral proposta por Gramsci:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1982, p. 121).

Além da infraestrutura, o fato de sair com uma profissão qualificada, com um diploma que o diferencia das outras pessoas que concluíram o Ensino médio regular, e a possibilidade de conseguir um emprego ou constituir empresa autônoma resulta em grande busca pelas vagas, com alunos que chegam a fazer cursinho para o “vestibulinho” das instituições. Segundo os dados do Censo da Educação Básica de 2017 divulgados pelo MEC, são 554.319 alunos matriculados no ensino médio integrado ao curso técnico em diferentes instituições, públicas ou privadas, representando 5% do contingente dos 10 milhões de adolescentes entre 15 a 17 anos (SANDAÑA, 2018).

O valor investido por aluno na rede federal decresce substancialmente, evidenciando que a ampliação da rede federal e a expansão das matrículas no ensino médio integrado ocorreu pela via do rebaixamento do valor gasto por aluno, contribuindo também para o processo de massificação barata da rede pública

(REZENDE PINTO, AMARAL, CASTRO, 2011). Mesmo assim, a qualidade reconhecida pela população é resultado também do valor aplicado por aluno no ensino médio integrado ofertado pela rede federal (R\$10.525,00/aluno em 2009), que chega a ser quatro vezes superior ao valor investido na esfera estadual.

O EMI não tem um currículo padronizado na rede federal, sendo discricionária à instituição a organização da grade curricular, da grade horária e do tempo de duração do curso, após as devidas aprovações no Conselho Superior e em outras instâncias regulamentadoras. Dessa forma, é possível encontrar o EMI sendo ofertado em apenas um turno (matutino, vespertino ou noturno) ou em turno integral, com duração de três ou quatro anos. No IFSP, o EMI passou a ser ofertado após 2016 em duas modalidades: em período integral com duração de 03 anos, ou em apenas um turno (matutino ou vespertino) com duração de 04 anos.

Considerando a procura e o investimento realizado, o EMI parece ser uma opção desejada pelos adolescentes para continuarem seus estudos na educação básica. Como os estudantes se apropriam de seu processo de escolha pelo EMI? Quais são os sentidos e significados que eles atribuem a essa modalidade de ensino?

Em pesquisa realizada em um campus do IFF (Instituto Federal Farroupilha), Wallau (2015), ao entrevistar alunos do EMI, obtém que o objetivo principal dos estudantes era cursar uma faculdade, e a escolha pelo EMI se deu principalmente em função da ideia da qualidade do ensino médio ofertado pela instituição. A profissionalização aparece como algo que poderá ser útil em caso da não aprovação imediata em um curso de nível superior. Dessa forma, constata-se que a dualidade do ensino médio não foi superada pelo currículo do EMI. Além disso, os alunos afirmam não perceber a integração entre as disciplinas do currículo propedêutico e das disciplinas técnicas; relatam também muito cansaço e estresse relativos ao grande número de disciplinas. Porém, a qualificação dos docentes, as condições favoráveis para o desenvolvimento de atividades extracurriculares, a sociabilidade entre outros são elementos positivos apontados pelos entrevistados (WALLAU, 2015, p.142). A autora também sugere, como psicóloga da instituição, atuações voltadas ao enfrentamento à discriminação e de orientação profissional, para superação das dificuldades apontadas pelos alunos, e ampliação dos espaços de diálogo sobre os objetivos institucionais e dos cursos.

Bernardim e Silva (2016) procuraram conhecer os sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio para os estudantes, entrevistando jovens (de 15 a 29 anos) que frequentam o EMI no período noturno, ofertado pela rede estadual de educação na cidade de Curitiba, o qual tem como diferencial, além de ser noturno, ser integralizado em 04 anos, o que vai contra a lógica capitalista da produtividade, da imediatividade e da conversibilidade do tempo em dinheiro.

Os resultados obtidos confirmam a hipótese de que os jovens buscam no ensino profissional a melhora das suas chances de inserção e/ou de manutenção no mercado de trabalho. Percebem como limites a falta de preparo para o vestibular no EMI ofertado pela rede estadual; a falta de integração entre as disciplinas; o tempo de um ano a mais; e a frustração quando não há identificação com o curso ou carreira técnica proposta. Todavia, os autores apontam que os sentidos atribuídos ao EMI não podem ser considerados estritamente pelo seu caráter de funcionalidade ao mercado de trabalho, sugerido pelas falas dos participantes dos grupos focais. Também devem considerar as possibilidades que a discussão dos problemas do cotidiano laboral no ambiente escolar proporciona, reconhecendo que a formação (e a emancipação) do trabalhador começa por dentro do próprio sistema, reafirmando-se como um sujeito de direitos.

Buscando conhecer os elementos que constituem a dimensão subjetiva dessa modalidade de ensino, Pereira (2017) realizou a conversação com um grupo de estudantes do 2º ano do EMI do IFSP, a qual teve o seguinte roteiro: o que os levou a fazer o curso, quais aspectos foram importantes para a decisão, quais vantagens a formação técnica pode trazer, o que pensam da reforma do ensino médio, o que gostam e não gostam na experiência de ensino médio integrado ao técnico, como é a relação com a gestão da escola, como percebem a integração das bases técnica e comum, se tiver que falar do ensino técnico para alguém, como fariam, e quais seriam as três palavras que associariam à experiência do curso técnico integrado.

Dessa forma, quatro núcleos foram formados: núcleo 1 - Dos motivos para o ingresso no EMIT: *“Não quero atuar na área”*; núcleo 2 - Trabalho e Futuro: *“É incerto o futuro para mim. Eu não tenho certeza se quero realmente...”*; núcleo 3 - Família: *“Porque muita expectativa é colocada na gente.”*; núcleo 4 - Ensino Médio: *“Acho que isso também afeta a formação enquanto cidadão”*. Conclui então que a significação da experiência de escolarização no EMI para os estudantes tem um

forte caráter utilitarista. O EMI da rede federal, que se propõe omnilateral e tem o trabalho como princípio educativo, é percebido, quase que exclusivamente, como meio para acessar o emprego ou o ensino superior, atribuindo sentido à escola como um investimento para o futuro, assim como os jovens pesquisados em Paris por Charlot (1996).

Assim, como afirma Pereira (2017), a "ausência de debates promovidos pela escola ao longo da formação dão indícios de que a própria escola pode inadvertidamente ter uma visão utilitária sobre a formação" (p. 78), se afastando da proposta de um ensino integrado. A formação técnica é vista como mola propulsora para que se alcance carreiras promissoras e que possuem poucas significações no presente; a compreensão do trabalho parece se relacionar apenas com o emprego.

CAPÍTULO 2. O MÉTODO

2.1 Bases teórico-metodológicas

Mais do que descrever o fenômeno, enquanto ciência, buscamos explicá-lo, de forma a compreender os processos que o constituem, para dessa forma interpretá-lo e propor respostas para os problemas encontrados. Para isso, é necessário um método. Esse método pode ter como pressuposto o idealismo, buscando encontrar uma verdade absoluta que reside em um plano ideal, apoiado na concepção platônica sobre uma essência que precede a existência.

Hegel desenvolve a ideia de dialética, considerando que uma tese sempre contém uma antítese. A síntese seria o movimento dialético entre as ideias. Marx e Engels, a partir dos estudos sobre a filosofia alemã, a política francesa e a economia inglesa, contribuem para a visão da totalidade do fenômeno, acrescentando aspectos ao estudo da realidade que até o momento não eram exploradas. O método tem um pressuposto materialista, com base no mundo objetivo, que é concreto, mundo este em um movimento histórico, localizado no tempo e espaço, porém não-linear e cronológico, como se caminhasse progressivamente para uma direção: a lógica dialética considera o movimento caótico do real. "O concreto é

concreto porque é a síntese de múltiplas determinações; portanto, unidade do diverso" (MARX, 1857/1978).

Vivenciando o período da II Guerra Mundial, a queda do czar Nicolau II e a ascensão do Partido Comunista (Bolchevique), tendo Lênin e Trotsky como figuras centrais, Vigotski (1896-1934) propõe-se a pensar sobre as teorias psicológicas que estavam em desenvolvimento, buscando uma psicologia geral que explicasse as funções psicológicas superiores. A Psicologia se firmou como ciência a partir dos estudos de Wundt e Freud, sendo que as linhas teóricas divergiam entre uma ciência experimental e outra psicanalítica; a primeira, com foco no ambiente, tem como paradigma que o comportamento humano se dá em relação com o ambiente, porém através de um esquema estímulo-resposta que não compreende a complexidade dos atos. Já a psicanálise, a partir de suas formulações sobre o aparelho psíquico, mostra-se uma ciência individualista, que procura respostas no sujeito, isolando-o do social, naturalizando e universalizando conceitos como o Complexo de Édipo. Era necessária, portanto, uma Psicologia que compreendesse a interação entre o indivíduo e a sociedade, a cultura, os afetos, a linguagem.

Vigotski (2004, p. 150) – inspirado em Marx e Engels –, afirma que “se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica. Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas”. Marx, a partir da dialética de Hegel, propõe que a realidade tal qual a observamos é opaca: existem muitas contingências que permeiam o comportamento, e a verdade só pode ser revelada através de um método que considere a historicidade dessas contingências ou determinações, ou seja, que tenha como pressuposto o fato do sujeito ser um ser histórico, localizado em um tempo e espaço que preexiste ao seu nascimento. As relações entre as pessoas são constituídas em um determinado local, em uma determinada cultura, permeadas pelo modo de produção vigente, por ideologias dominantes, pela luta entre as classes e pela sobrevivência.

As coisas, ou fenômenos, para serem compreendidos em sua totalidade, devem considerar todas as explicações, mesmo que pareçam contraditórias. A Psicologia Sócio-Histórica, com base na teoria Histórico-Cultural de Vigotski, é desenvolvida como uma possibilidade de superação das visões dicotômicas sobre o comportamento: ela radicaliza a visão “naturalista”, partindo da premissa de que não existe uma Natureza Humana e sim condições sociais, econômicas e culturais que

são refletidas no fenômeno psicológico (AGUIAR, BOCK e OZELLA, 2015). A Revolução Industrial e o capitalismo ressaltaram o indivíduo, com a promessa de liberdade, igualdade e fraternidade. Afirmou-se, dessa forma, um sujeito individual, racional e natural, ao mesmo tempo em que o afirmou social, ativo e histórico, de forma contraditória (GONÇALVES, 2015).

As ideologias mascaram a contradição, mantendo a estratificação da sociedade em classes, entre aqueles que possuem os meios de produção e o capital, e aqueles que vendem sua força de trabalho para viver. A meritocracia é uma das ideologias a serviço da manutenção dessa sociedade: compete ao indivíduo, e somente a ele, “esforçar-se” para adquirir os bens que deseja e a posição que almeja, ideologia essa reforçada por histórias de superação propagadas pela mídia. Dessa forma, mascara uma sociedade que condena milhões de pessoas a uma existência miserável e alienada.

Porém, apenas descrever o observável não produz transformação, pois ficaríamos no nível das aparências.

É preciso ir adiante e conhecer o fenômeno em sua concretude, ou seja, é preciso que o pensamento invada o fenômeno e possa desvendar relações e determinações que o constituem e que não ficam evidentes no imediato, ou seja, no nível do empírico (AGUIAR, BOCK e OZELLA, 2015, p. 118).

As categorias se apresentam então como aspectos do fenômeno, e devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade (AGUIAR BOCK e OZELLA, 2015, p. 117). Categoria é um constructo teórico, uma abstração, que, ao olhar o fenômeno, possibilita captar movimentos da realidade, verificando a necessidade de nomeá-los, explicita-los e explica-los, tornando-os mais claros. A categoria auxilia a apreender o que está acontecendo na realidade, explicitando-a, carregando o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade.

Fazer ciência é compreender algo que está na realidade objetiva, considerando todas as suas dimensões, inclusive a dimensão subjetiva, pois a realidade (objetividade) é constituída historicamente a partir da ação humana e isto faz com que a realidade material e objetiva contenha aspectos de natureza subjetiva. A categoria que nos permite considerar estes aspectos é a da dimensão subjetiva entendida como “(...) uma dimensão da realidade e não dos sujeitos, mas é

exatamente a dimensão da realidade que afirma a presença e a contribuição dos sujeitos na construção dela” (AGUIAR e BOCK, 2016, p. 49). Mas como apreender a dimensão subjetiva da realidade objetiva? Como explicitar e revelar as significações de um fenômeno real, mediados por um contexto histórico-político-econômico-cultural, mediado pela família, pelas instituições educacionais, religiosas, pela mídia?

Para interpretar os dados serão consideradas então algumas categorias do materialismo histórico-dialético: historicidade, mediação, totalidade e contradição. Além destas categorias utilizaremos algumas categorias teóricas da psicologia Sócio-Histórica, como pensamento e linguagem, dimensão subjetiva, significação (sentidos e significados).

“Será na atividade com outros homens, no processo de satisfação das suas necessidades, que a linguagem e pensamento se constituirão, tornando-se categorias que permitem dar visibilidade à dimensão subjetiva, que constitui o real” (AGUIAR e BOCK, 2016, p. 51). O pensamento, por ser encoberto e impossível de ser visto e localizado, tem sua materialização através da fala, que é possível de ser ouvida, registrada. Porém, a fala não é um reflexo do pensamento: ela é possibilitada pela linguagem. “Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 412). A fala do sujeito, portanto, se materializa em palavras, mas que não são aleatórias, são carregadas de significação: trazem em si um sentido, que é subjetivo, e significados, que são produções históricas e sociais, humanas e culturais, constituindo-se mutuamente em um movimento dialético. O sentido é a subjetivação dos significados, em um movimento de síntese afetiva e cognitiva dos processos vividos pelo sujeito (AGUIAR e BOCK, 2016, p. 54). Sentido e significado constituem então uma “unidade de contrários”, posta sua indissociabilidade, unidade didaticamente denominada de significação.

A apreensão do homem, como nos lembra Vigotski (2001), se dá pela compreensão da gênese social do indivíduo: entendemos o humano como ser social e singular, o qual é síntese de múltiplas determinações e constitui sua singularidade através das mediações sociais (AGUIAR e OZELLA, 2006). Buscamos então apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e buscar o processo, o não dito, o sentido. O sentido é muito mais amplo que o significado: é a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito

produz frente a uma realidade. O sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade que com mais precisão expressa o sujeito (*Ibid*, 227). A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele.

Dessa forma, pensar o espaço escolar sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica é identificar os diversos aspectos que compõem a realidade: as relações entre os agentes (aluno, professor, equipe, coordenação, família etc.), a didática, as regras, a estrutura, os recursos – e a falta deles, o projeto político-pedagógico, e entre esses aspectos, os de natureza subjetiva, que fazem referência ao conjunto de significações que esses sujeitos produzem e reproduzem e que caracterizam o fenômeno estudado (AGUIAR e BOCK, 2016).

2.2. Problema de pesquisa

O propósito desta pesquisa é dar visibilidade às significações que estudantes matriculados no EMI de um campus da rede federal de ensino localizado no estado de São Paulo constituem sobre o seu próprio processo de escolarização nesta modalidade de ensino.

Estudar a dimensão subjetiva do Ensino Médio Integrado (EMI) ofertado pela rede federal é buscar revelar sentidos e significados, objetivados através da fala dos alunos, sobre a experiência de frequentar um curso nessa modalidade de ensino, ofertado por uma instituição com mais de um século de história, relevante no sistema educacional, localizada em uma região de vulnerabilidade, sob uma promessa de superação das condições objetivas, reais e materiais, condições de existência, em articulação com outros aspectos da realidade, que constituem a subjetividade ao mesmo tempo em que constituem o mundo objetivo, resultante da ação sobre o mesmo.

2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes são alunos do 1º e do 3º ano do EMI ao curso técnico em Mecatrônica, ofertado pelo IFSP. A participação foi voluntária. A pesquisadora teve acesso aos alunos na sala de aula, em espaço com data e horário combinados com o coordenador de curso, onde pôde explicar os objetivos da pesquisa e como seria realizada a entrevista. Na data combinada, desenvolveu-se a conversação em grupos, na sala de aula, com duração de cerca de 90 minutos.

Os alunos do 3º ano que participaram da pesquisa possuem vínculo com a pesquisadora: dois alunos já haviam sido atendidos pelo serviço de psicologia; os outros dois alunos, apesar de não terem solicitado atendimento individual, conviviam diariamente com a psicóloga durante seu horário de trabalho, pois o acesso à coordenação sociopedagógica era livre e espontâneo. Já as alunas do 1º ano não haviam tido contato com a pesquisadora anteriormente a não ser no momento do convite para a participação na pesquisa.

Os estudantes do 3º ano foram selecionados por possuírem uma vivência no EMI, refletindo acerca do processo educacional e o desdobramento de sua formação no futuro. Esta turma foi a primeira a cursar o EMI no campus pesquisado, quando era ofertada uma única opção de curso técnico (Mecatrônica). Visto que o campus ainda não contava com refeitório, todos os alunos, independente da renda per capita, recebiam um valor para custear a alimentação na cantina. Com a entrada de mais três turmas no ano de 2017, mesmo sem ainda possuir o refeitório, o valor foi reduzido e destinado apenas aos estudantes classificados com menor renda.

Os alunos do 3º ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Mecatrônica que participaram da pesquisa estão caracterizados abaixo. Seus nomes são fictícios dificultando a identificação dos sujeitos:

Denise – 16 anos, oriunda de escola pública, reside em cidade distante 37km do campus. Os pais são autônomos e possuem ensino médio completo.

Rafaela – 17 anos, oriunda de escola pública, reside em cidade distante 30km do campus. Ambos os pais possuem ensino médio completo, porém encontram-se desempregados, sendo os avós os responsáveis financeiros.

Cristina – 17 anos, oriunda de escola particular, reside na cidade onde se localiza o campus. Sua mãe é a responsável financeira da família, possuindo ensino superior completo. Seu pai possui ensino fundamental completo.

Gustavo – 18 anos, oriundo de escola pública, reside na cidade onde se localiza o campus. A mãe possui ensino médio completo; o pai, responsável financeiro pela família, possui ensino fundamental completo.

Os quatro estudantes declararam, no cadastro da assistência estudantil, renda per capita mensal entre R\$400,00 e R\$500,00.

As falas dos alunos do 3º ano trazem uma visão longitudinal do curso, o enfrentamento das condições de permanência e a superação das dificuldades relativas ao processo. Porém, queríamos dar voz também aos alunos que ainda vivenciavam a adaptação à instituição. Sendo assim, os alunos do 1º ano do EMI também foram convidados a participar.

A seguir, apresentamos as características das alunas do 1º ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Logística que participaram da pesquisa. Não foi possível obter dados socioeconômicos pelo fato das alunas não estarem inscritas no programa de Assistência Estudantil⁴. Seus nomes também são fictícios.

Mônica – 15 anos, oriunda de escola pública, reside na cidade onde se localiza o campus.

Larissa – 15 anos, oriunda de escola pública, reside em cidade localizada a 40km do campus.

Nádia – 15 anos, oriunda de escola pública, reside em cidade localizada a 28km do campus.

Os grupos foram agendados no horário logo após o término da aula, em dias nos quais eles saíam da instituição no intervalo do período da tarde. Assim como ocorrido com a turma do 3º ano, foram poucos os alunos do 1º ano que permaneceram na instituição para a participação na pesquisa. Mesmo aqueles que demonstraram bastante interesse em participar durante a apresentação do projeto em sala de aula não permaneceram após o horário. Uma vez liberados, aqueles que tinham a possibilidade de ir embora, foram. Ao sair da sala, olhavam para mim com uma expressão cansada e aliviada por ir para casa. Participaram os alunos que por algum motivo precisavam permanecer no campus, seja por conta de algum estágio

⁴ As alunas informaram não terem feito inscrição na Assistência Estudantil por acreditarem possuir renda acima do estabelecido pelo programa e/ou não precisar do auxílio.

ou projeto de pesquisa, ou porque a van fretada ou os pais os buscariam apenas às 17h10, horário no qual terminam as aulas.

Os estudantes do campus deslocam-se de cidades distantes até 60km do campus, em vans e ônibus fretados, transporte público municipal ou intermunicipal, carro, moto ou bicicleta. São oriundos das escolas públicas e particulares da região, sendo as vagas do ensino médio bastante disputadas, assim como as da escola técnica estadual. Ambas as instituições são vistas como opções que possibilitam aos adolescentes condições de concorrer a vagas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Sistema de Seleção Unificada (SISU) em instituições de ensino superior, além de abrir caminhos no mundo do trabalho. Essas, entre outras condições, ou mediações, são objetivas, reais, e constituem a subjetividade dos alunos, que, afetados por tais determinantes, agem sobre a realidade, reafirmando-a, negando-a, transformando-a.

O campus onde a pesquisa foi realizada localiza-se na região do Vale do Ribeira, a sudeste do estado de São Paulo, tendo sido inaugurado em 2012 com a oferta do curso técnico em Logística. No ano seguinte, passou a ofertar também os cursos de Mecatrônica e Edificações. Em seguida, firmou parceria com uma escola da rede estadual para uma primeira experiência de ensino médio integrado, no qual os alunos, escolhidos por sorteio, cursavam as disciplinas propedêuticas na escola estadual e as disciplinas técnicas no campus do IFSP. Em 2016, teve início a primeira turma de ensino médio integrado com a oferta de todas as disciplinas no campus, cuja inserção se deu através de processo seletivo (a partir de 2018, passou-se a utilizar as notas do histórico escolar).

O IFSP, em 2018, possui 36 campi distribuídos pelo estado, tendo como missão “consolidar uma práxis educativa que contribua para a inserção social, à formação integradora e à produção de conhecimento” (IFSP, 2016b), contabilizando 46.900 alunos matriculados, sendo 6.498 no ensino médio integrado (IFSP, 2018). Na região onde a pesquisa foi realizada, o IFSP e a ETEC são as duas instituições visadas pelos adolescentes como opções de qualidade para a realização do ensino médio. Além da associação do nome da instituição com qualidade de ensino – aprovação em vestibular –, a formação técnica é uma possibilidade de custear os estudos superiores, visto que são poucas as possibilidades de ensino superior público na região: o próprio IFSP, com Engenharia de Produção e Licenciatura em

Física, e a UNESP, com Engenharia de Pesca e Engenharia Agrônômica. Além disso, conta com uma instituição privada de ensino, com mensalidades em 2019 entre R\$633,00 (biologia) e R\$1.256,00 (psicologia). Dessa forma, aqueles que não se sentem contemplados nas possibilidades locais, precisam concorrer às vagas das universidades em outras cidades que localizam-se a mais de 100km da região, como São Paulo ou Curitiba. Manter o pagamento da mensalidade e o custo da permanência em outra cidade não é possibilidade para todos, sendo assim o foco é nas instituições públicas, estaduais ou federais, ou nas bolsas do PROUNI.

2.4 Instrumento e procedimento de pesquisa

Para que pudéssemos estudar as mediações e condições que estão presentes no processo de escolha e permanência no EMI e as significações dos adolescentes sobre essa vivência, elaboramos um roteiro que permitiu nosso manejo e orientação durante a conversa e no qual algumas temáticas foram elencadas: ingresso no IFSP (motivação, participação da família na decisão, se já conhecia o campus), escolarização anterior (escola cursada no Ensino Fundamental, como era a escola anterior, amigos), processo no IFSP (adaptação à rotina, amizades, deslocamento – no caso de alunos de outras cidades –, avaliação do processo ensino-aprendizagem: carga horária, metodologia, diferença para outras escolas, diferença entre si e os colegas, dificuldades vivenciadas), planos para o futuro (carreira, trabalho, ensino superior), entendendo que esses aspectos contemplam a possibilidade de uma conversação sobre o processo de escolarização dos jovens na IFSP e refletem aspectos que são do conhecimento dos profissionais que atuam nos IFs.

O roteiro buscou dialogar sobre as dificuldades encontradas na permanência no curso, as amizades feitas, o período e a jornada cumprida, as tarefas exaustivas e estimulantes, as conquistas alcançadas, as experiências vividas e acrescentadas. Os anseios, os receios, as possibilidades, os sonhos, os planos, a família e as expectativas. Os estudantes, em suas falas, carregam elementos de um período político, econômico, de conquistas e direitos ampliados e cerceados, mediações constitutivas da realidade que enfrentam diariamente e que almejam alcançar,

despertando sentimentos de ansiedade, tristeza, raiva, impotência, cansaço, desânimo, e de alegria, conquista, superação, felicidade e realização.

Assim como proposto por Gonzalez-Rey (2005), o instrumento não é uma via de produção de resultados, mas sim de informação: representa apenas o meio pelo qual vamos provocar a expressão do outro sujeito, estimulando a produção de um *tecido de informação*, e não de respostas pontuais. “Os *sistemas conversacionais* permitem ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação” (p. 45) que implica os participantes com naturalidade e autenticidade.

A conversação foi então realizada com base no roteiro acima mencionado, com itens que auxiliaram a pesquisadora na formulação de questões. A conversação, como proposta por Gonzalez Rey (2005), é um método no qual alguns temas gerais são elencados para estimular a conversa, e os participantes dialogam sobre as temáticas propostas e novos temas que aparecem de forma espontânea. Dessa forma, tanto os participantes quanto a pesquisadora são implicados no processo, visto que o constituem. A conversação não é um questionário no qual o sujeito é impelido a responder a uma questão de forma pontual, mas um momento de encontro entre pessoas que materializam através das falas sua subjetividade.

A conversação torna-se então um encontro no qual os alunos falam sobre esse período de sua vivência escolar: o final do Ensino Fundamental, as percepções sobre a escola de onde vieram, a relação com os amigos dessa época, os incentivos e motivações para prosseguir os estudos em uma modalidade de ensino médio integrado ao curso técnico, realizando uma opção entre os cursos disponíveis, com ou sem identificação com os mesmos.

Na data do convite à pesquisa, foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de Assentimento, e solicitado que os mesmos fossem devolvidos assinados pelos estudantes e responsáveis na data do encontro.

Os grupos foram gravados, transcritos e as falas analisadas através do instrumento proposto por Aguiar e Ozella (2006, 2013) de formação de núcleos de significação. Com o instrumento busca-se construir um recurso para apropriação das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade, a qual não está aparente, sendo necessário desvelá-la em sua essência. Tal recurso é composto por três

etapas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e constituição dos núcleos de significação.

De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 309), os pré-indicadores referem-se a “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado”. A etapa referente ao levantamento de pré-indicadores consiste então na identificação de palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, ou seja, palavras *com significado*. Como ser mediado pela história, o sujeito se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas, ao mesmo tempo em que se expressa, objetivando suas construções singulares. Nessa perspectiva, os pré-indicadores passam a ser compreendidos não como afirmações descoladas da realidade, mas como construções sociais. Sendo o ponto de partida do pesquisador, os pré-indicadores revelam não o sujeito concreto (histórico), mas, por meio de indícios que devem ser investigados, apenas o sujeito empírico.

Noutras palavras, os pré-indicadores devem apontar teses próprias dos sujeitos, que serão superadas no movimento de articulação com o todo que é a realidade histórica e social, e não como temos presenciado algumas vezes, uma articulação circunscrita ao contexto da fala. Aqui nos referimos, por exemplo, aos aspectos institucionais da escola, a sua localização, às condições de trabalho docente, às políticas públicas para a educação, aos aspectos socioeconômicos e culturais e tantos outros que possam constituir essa articulação (AGUIAR, SOARES E MACHADO, 2015, p.73).

Concluída a primeira etapa da proposta, passa-se para o processo de articulação dos pré-indicadores, cujo processo, embasado nos critérios de “similaridade”, “complementaridade” e/ou contraposição (AGUIAR OZELLA, 2006, 2013), resultará na sistematização dos indicadores.

O processo de construção dos núcleos de significação procura dar visibilidade a aspectos importantes e reveladores da fala do sujeito, articulando a fala ao contexto social, político e econômico, como uma aproximação da realidade (BOCK et al., 2016a). Essa etapa é constituída de duas fases: uma voltada para a inferência e organização dos núcleos de significação a partir da articulação de indicadores e outra que se ocupa da discussão teórica dos conteúdos propriamente ditos que constituem tais núcleos, isto é, a interpretação dos sentidos, que, produzidos na atividade social e histórica, configuram o modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos participantes da pesquisa (AGUIR, SOARES E MACHADO, 2015, p.71).

CAPÍTULO 3. RESULTADOS E ANÁLISE

Neste capítulo apresentaremos os quadros com os indicadores obtidos a partir das falas dos estudantes; a formação dos indicadores encontra-se nos apêndices A.1 e A.2, relativos ao 1º e 3º ano do EMI, respectivamente. Cada grupo foi analisado separadamente para dar visibilidade às especificidades de cada etapa, supondo que são sujeitos diferentes e signifiquem diferentemente. Posteriormente, apresentamos os núcleos de significação construídos a partir do trabalho de sistematização dos indicadores.

Quadro 1. Indicadores obtidos a partir das falas dos alunos do 1º ano do EMI:

1. Motivações para a entrada no IF e a expectativa por uma escola diferente
2. A escola puxada
3. A integração do curso técnico no currículo
4. Família, pressões e expectativas
5. A dedicação escolar que afeta a saúde
6. Desespero e exaustão: o adoecimento do estudante do IF
7. Amizades após o ingresso no IF
8. A identificação com o curso técnico
9. Desigualdades sociais e suas expressões
10. Projetos de futuro: aproximação e distanciamento do curso técnico

Fonte: a própria autora

Quadro 2. Indicadores obtidos a partir das falas dos alunos do 3º ano do EMI:

1. O privilégio de estudar em uma escola de qualidade
2. A permanência na “escola puxada”
3. A integração do ensino técnico no currículo
4. O conteúdo do curso técnico como diferencial para o currículo e para a vida
5. O esforço individual e o êxito pessoal
6. O contexto familiar e a expectativa de superação
7. As relações de amizade como instrumento para o sucesso
8. A Educação e sua relação com uma política de garantia de direitos
9. Desigualdades sociais e suas expressões
10. Projetos de futuro: aproximação e distanciamento da formação técnica

Fonte: a própria autora

Alguns dos indicadores apresentados acima são muito próximos dos encontrados no trabalho realizado por Pereira (2017), corroborando a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, na qual cada participante, ao falar sobre si, revela diversos aspectos da realidade objetiva (condição social, econômica e cultural) que constitui e é constituída pela sua subjetividade.

Na presente pesquisa, ao organizarmos os indicadores já citados, é possível perceber três momentos significativos: motivos para o ingresso, permanência e futuro. A entrevista foi direcionada a partir desses três momentos, e os entrevistados também mantiveram essa organização, nomeando esses momentos, apresentando caracterização dessas experiências.

Os núcleos de significação, cujas formações constam no apêndice B, refletem então essa temporalidade. É um movimento da conversação, refletido nas expectativas no roteiro de referência (apêndice C), demarcando esses momentos. Serão transcritos trechos das falas para ilustrar as análises, porém tomamos a liberdade de não caracterizar o autor da fala: os trechos revelam, através da individualidade, a totalidade presente nas significações sobre o EMI.

3.1 Núcleos do 1º ano EMI

Os núcleos relativos à conversação do grupo do 1º ano do EMI foram nomeados:

Núcleo 1: Motivos para o ingresso no EMI: “Antes, eu pensei que era mil maravilhas”;

Núcleo 2: Permanência: “Você só estuda, você não tem problemas”;

Núcleo 3: Futuro: “Já pensei em tanta coisa, já mudei tanto de opinião...”.

3.1.1 Núcleo 1: Motivos para o ingresso no EMI: “Antes, eu pensei que era mil maravilhas”

Nesse núcleo relacionamos os indicadores “motivações para a entrada no IF e a expectativa por uma escola diferente”; “a ‘escola puxada’”; e “a integração do ensino técnico no currículo”.

As estudantes relatam que ficaram sabendo sobre o IF durante o ensino fundamental, tendo professores que as incentivaram a participar do processo seletivo.

*“Os professores falavam muito sobre... **Tirar nota boa desde o início pra conseguir uma vaga aqui, independente da qual ou não**”.*

A aprovação foi comemorada pelas alunas e pelos familiares, que têm o IF como uma instituição reconhecida por um ensino “de qualidade”.

*“Os meus pais, eles ficaram muito felizes por mim, por eu entrar numa instituição que é muito bem falada, tem um... **Tem um “a” instituição**”.*

As três haviam conhecido o campus antes do ingresso no EMI, ao participar da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT). Ficaram impressionadas com as atividades desenvolvidas e desejaram frequentar uma escola que parecia didaticamente diferente da escola de origem:

*“**Primeira semana de aula também iludiu bastante**, tanto que... Primeira semana de aula, todo mundo ali, brincando, se divertindo, e eu: **Nossa, essa escola é a escola... Pô... Toma-lhe matéria**”.*

O método de “depósito bancário” (Freire, 1987), o qual vem sendo reproduzido apesar de seu questionamento, impede a criação de um sentido não-utilitarista do conhecimento. Dessa forma, os estudantes buscam uma instituição que pareça ofertar outras condições de aprendizado, que estimule uma outra vivência.

As estudantes relatam sua experiência na escola que consideram “puxada”. Apontam as contradições que vivenciam na relação com os professores: sentem-se tratadas de modo infantilizado por alguns, e cobradas “como se estivessem no Doutorado” por outros. Professores que despejam conteúdo e exigem diversas atividades extraclases.

*“a maioria dos professores, às vezes, esquecem que **a gente também tem uma vida, e que a nossa vida não é só isso**”.*

O ensino técnico é visto como uma forma de ingressar no mundo do trabalho, podendo estar relacionado ou não à profissão almejada. No campus pesquisado, no

ano de 2018, havia três opções de cursos técnicos integrado ao ensino médio: mecatrônica, logística e edificações. As alunas afirmam que muitos de seus colegas escolheram o curso de logística por não se identificarem com os outros cursos oferecidos: logística é visto como um conhecimento mais abrangente, sendo os outros cursos, mais específicos.

*“Edificações não é muito a minha área porque eu não quero ser arquiteta nem engenheira civil. Eh... Mecatrônica, não me vejo fazendo, e **Logística foi a única coisa que...(...) que me restou, porque, tipo, não tem nada a ver com o que eu quero ser da vida, entendeu?!**”*

O EMI não é vivenciado no sentido politécnico proposto por Gramsci (1982), mas separado em ensino propedêutico e formação técnica. Durante a conversação, as estudantes informam que o curso não é integrado, mas as disciplinas são “misturadas”, ou seja, a grade horária é distribuída de forma que as disciplinas não sejam ofertadas em blocos, mas aleatoriamente. Porém, isso acarreta um deslocamento físico: os estudantes saem da sala de aula e dirigem-se aos laboratórios, onde permanecem por uma ou duas aulas, e retornam à sala de aula. O tempo gasto no deslocamento entre o laboratório e a sala de aula não é considerado pelo professor que ministra a disciplina anteriormente ofertada, prejudicando a disciplina posterior, e tem como consequência uma “bronca” do professor.

O material utilizado em sala de aula fica armazenado em armários no corredor da biblioteca, o que produz ruído em um espaço muito próximo de onde se pede silêncio. Mais uma bronca. Os estudantes não podem correr no deslocamento entre a sala de aula e os laboratórios, pois é contra as regras e podem ser novamente advertidos.

*“**E o professor reclama se a gente chega atrasado! E é mó rolê chegar de lá aqui. Porque a gente não vem assim: Vamos correr! Porque se a gente correr, a direção briga com a gente, porque a gente tem aula com ele!**”*

Quando questionadas se sentem que o curso é integrado, as estudantes afirmam que não, e, frente às condições retratadas acima, é compreensível que desejem que o curso seja organizado de tal forma a separar completamente a grade horária. Sugerem então que as disciplinas propedêuticas sejam ofertadas no período da manhã e as do curso técnico à tarde.

“Separado, pelo menos, no horário, né?!”

Porém, apesar da densa carga horária e do excesso de atividades, as estudantes identificam o diferencial metodológico no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola. Apesar do IF não corresponder à expectativa inicial por uma escola “diferente” em sua rotina didática, as estudantes pontuam as atividades desenvolvidas na escola: semana da diversidade, semana da leitura, SNCT, semana temática (na qual os estudantes desenvolvem atividades pertinentes ao curso para exposição aos visitantes, além de palestras diversificadas), participação em eventos externos.

*“Ah, mas tipo assim, a gente fala mal, que, tipo, tem muito trabalho, muita coisa, **mas eles fazem passeio da Semana**. Teve a Semana da Diversidade, que tá tendo, teve a Semana da Leitura, da Semana Nacional, teve a Sebrae, teve a semana de Logística, Edificações e Mecatrônica. Então, **eles mudam bastante**, sabe, o...”*

3.1.2 Núcleo 2: Permanência: “Você só estuda, você não tem problemas”

Este núcleo é composto pelos indicadores “família, pressões e expectativas”; “a dedicação escolar que afeta a saúde”; “desespero e exaustão: o adoecimento do estudante”; e “amizades após o ingresso no IF”.

Ao optar pelo EMI, as estudantes optaram também por uma formação técnica. Porém, independentemente do curso escolhido, a carga horária é entre 32h a 40h semanais. A densa carga horária e as tarefas extraclases solicitadas são vistas como impedimentos para realizar atividades extracurriculares.

*“Então, **semana de prova, sempre, eu não ia pra mim dar conta dos dois, e depois eu... Parei de fazer tudo.**”*

As oportunidades para estarem com os amigos do ensino fundamental ou de outros lugares que não o IF diminuem por conta da indisponibilidade de horário durante a semana, além das atividades a serem cumpridas no final de semana.

*“Aí a pessoa fala: Nossa, cê esqueceu da gente, abandonou... Meu amado, eu não abandonei, só que vem assim: **tem você, lição. O que tá aqui em cima é o que prioridade, amor. Você tá aqui [embaixo], amor...**”*

As estudantes priorizam os estudos em detrimento das relações sociais e até mesmo da própria saúde, percebendo a diminuição na qualidade da alimentação e do sono.

“Prioridade é passar de ano”.

O fato do campus pesquisado não possuir refeitório é relatado como um dos pontos de dificuldade. Tais dificuldades acarretam em escolhas não saudáveis e alteração no peso prejudicando a saúde.

“Doze reais um almoço, quatro um salgado”.

A assistência estudantil revela-se como uma forma de efetivar o direito à segurança alimentar, fornecendo ao aluno um valor em dinheiro para subsidiar a alimentação. No entanto, o valor orçamentário do IF para a assistência estudantil no campus pesquisado vem diminuindo anualmente desde 2016, devido ao reordenamento da matriz CONIF, mesmo com o aumento no número de alunos e ampliação de vagas e cursos. Em 2019, as IFES de todo o país receberam o anúncio de um contingenciamento no orçamento de custeio de cerca de 30%, o qual afetará diretamente as bolsas de pesquisa, ensino, extensão e permanência.

A cobrança excessiva por um desempenho mensurado por notas afeta alguns estudantes de forma muito intensa, causando sintomas de ansiedade.

“Você dorme picado, você fica sem fome. Fica focado em alcançar os objetivos, tipo, estudar, tirar nota boa, você fica tão focado naquilo que...”

Porém, todos os fatores acima relatados como dificuldades vivenciadas no processo de permanência na instituição são vistos como barreiras a serem enfrentadas, e o sofrimento é silenciado com a frase que nomeia esse núcleo “ *você só estuda, você não tem problemas*”: a visão adultocêntrica que encara a queixa do estudante como algo sem fundamento, quando o compara à sua própria jornada, muitas vezes massacrante, de um emprego que não resulta em um retorno

financeiro que seja suficiente para proporcionar conforto material, prestação de serviços de qualidade ou identificação com o trabalho.

*“Quando a minha mãe, ela fala pra mim **“Você só estuda, você não tem problema”**, eu olho bem pra cara dela e falo: **Eu tenho vinte matérias, não sei quantos professores, eu já perdi a conta, não sei quantos trabalhos, eu fiz mais trabalho com quase um ano no Instituto do que em quatro anos em minha antiga escola! E você vem me falar que eu não tenho problema? Já basta a escola, a escola já é um problema. E ainda fala que é nosso lar. Difícil”**.*

Dessa forma, não só as relações de amizade, mas também as relações familiares são prejudicadas por conta do estresse vivenciado:

*“**minha mãe, tipo... Às vezes, ela não entende que eu tô sobrecarregada, que eu tô estressada**, aí às vezes eu tô pilhada, tipo, **“Meu Deus, que que eu vou fazer?”** Que... Eu chego num ponto que **eu acabo de certa forma descontando de alguma forma nela: ou falando de uma forma grossa ou aumentando um pouco o tom de voz”**.*

3.1.3 Núcleo 3: Futuro: “já pensei em tanta coisa, já mudei tanto de opinião...”

Este núcleo abrange os indicadores “a identificação com o curso técnico”, “desigualdades sociais e suas expressões” e “projetos de futuro: aproximação e distanciamento do curso técnico”.

Ao se falar de projeto de futuro, as estudantes relatam que não são apenas gostos, desejos e habilidades que são levados em conta: o elemento “mercado de trabalho” e a remuneração aparecem como fatores relevantes para o processo de escolha.

*“Ah, eu quero ser estilista. E ele falou assim: **Isto não é uma coisa que não dá dinheiro**, então você vai viver às custas de uma oportunidade ou não. Aí que... E era o meu sonho isso. Eu falei assim: **Não, então... Acabou o meu sonho”***

Dois estudantes relatam a pressão familiar por uma graduação em Medicina, por acreditarem na relação entre o curso e o retorno financeiro, sendo este o motivo exclusivo para a escolha do curso.

*“**Ela quer que eu seja médica! Que ela fala que eu tenho capacidade... Só que... Né?!”***

Uma das estudantes considera a carreira militar, e a outra gostaria de fazer Psicologia, porém relata que sua mãe informou-a de que esse curso “não dá dinheiro”. A terceira estudante afirma que sua mãe a incentiva a realizar sua escolha “por amor”, ao que ela optou por Direito, espelhando-se na carreira de familiares que seguiram nessa área.

Seguir uma profissão valorizada e com alta remuneração “garantida”, aumentando o acesso ao consumo pode ser uma forma de superar as experiências de desigualdade vivenciadas no presente, não só econômicas, mas também sociais. As estudantes relatam a percepção das diferenças no poder aquisitivo não só entre eles, mas também quando se comparam a outras realidades.

“Se eu não receber auxílio, eu não vou parar de vir pra escola, então, eu vou dar pra quem precisa”.

A escolha profissional também pode ser uma forma de enfrentamento às estruturas opressoras da sociedade.

“Ah, exército, coisa de militar, é coisa de homem”, mulher não tem espaço ali dentro. Então, seria uma conquista que eu ia ficar grata, feliz por mim”.

A escola mostra-se então como um espaço de diálogo e superação dessas estruturas. As estudantes valorizam as atividades desenvolvidas no IF acerca das questões sobre desigualdade, como a Semana da Diversidade.

“Acho importante porque tem gente que não tem isso em casa, e acaba reproduzindo coisas que... às vezes, não tem ideia do que tá fazendo. E essa conversa acaba, às vezes, mudando a concepção dessas pessoas...”

Apesar de não terem optado pelo EMI por identificação inicial com o curso técnico, o contato com esse conhecimento específico desenvolve em alguns alunos a possibilidade de investir na área.

“Logística foi uma coisa que me surpreendeu, que eu gosto, então, tô pensando assim... Ah, vou seguir Logística, fazer uma faculdade de Logística e tentar ingressar numa... Multinacional”.

As estudantes mencionam diversas carreiras que já imaginaram seguir: médica, juíza, delegada, veterinária, professora, aeronáutica, bailarina, estilista, psicóloga. Sentem a necessidade de definir um projeto de futuro, que consiga contemplar desejos, aptidões e remuneração. Refletem sobre os investimentos necessários para atingir esses objetivos. E acreditam que, independentemente do projeto de futuro escolhido, tudo depende de si mesma, de seu esforço pessoal.

*“E eu falo: **Gente, eu não tenho essa capacidade, não... É muito esforço. E eu sei que a gente não consegue nada sem esforço, mas aí eu falei assim: É muito cedo pra eu pensar no que eu quero fazer. Eu não tenho algo definido**”.*

A partir da análise dos três núcleos construídos, podemos afirmar que esses estudantes do 1º ano significam sua vivência no IF como dedicação, investimento e preparação para o mundo do trabalho. Dedicação, quando priorizam os estudos em detrimento das relações de amizade e da própria saúde. Investimento, não só do estudante, mas também familiar, quando apostam na educação para a manutenção e superação da condição social. Quanto ao mundo do trabalho, surpreendem-se com o conhecimento adquirido nas disciplinas técnicas e sentem-se mais próximos da figura do profissional, possibilitando a identificação com a área. Porém, a aposta continua sendo a formação profissional em cursos tidos como tradicionais, como a graduação em Medicina ou Direito, vista como uma garantia de estabilidade econômica.

Os sintomas relatados pelas estudantes (ansiedade, angústia, choro, alterações no sono e apetite) parecem estar relacionados a essa pressão por corresponder às expectativas, familiares e próprias, que tem as médias escolares e o êxito no vestibular como produtos finais. Sentem-se sem tempo para cultura, esporte, lazer, e não priorizam atividades que promovam bem estar e satisfação pessoal. A escola, ao proporcionar espaços que possibilitem essas manifestações, como a Semana da Diversidade e a SNCT, fortalece o sentimento de pertencimento e possibilita a ressignificação do espaço escolar, diminuindo o sofrimento.

3.2 Núcleos do 3º ano EMI

A seguir, serão apresentados os núcleos relativos à conversação do grupo do 3º ano do EMI, sendo nomeados:

Núcleo 1: Motivos para o ingresso no EMI: “Estudando em escola pública eu estaria sendo mais do mesmo”

Núcleo 2: Permanência: “Eu gostaria que todo mundo tivesse essa oportunidade que a gente tá tendo de ter uma bagagem assim...de conhecimento muito bom”

Núcleo 3: Futuro: “Eu consegui concluir o ensino aqui. Vai ser uma coisa que eu vou levar pra sempre. Consegui, então, eu posso conseguir isso também”

3.2.1 Núcleo 1: Motivos para o ingresso no EMI: “Estudando em escola pública eu estaria sendo mais do mesmo”

Este núcleo buscou relacionar os seguintes indicadores obtidos nas falas dos estudantes: “o privilégio de estudar em uma escola de qualidade”; “o contexto familiar e a expectativa de superação” e “desigualdades sociais e suas expressões”.

Questionados sobre as motivações para o ingresso no IF, os estudantes relatam a busca pelo ensino médio de qualidade, que possibilite não apenas o acesso ao ensino superior, mas uma vivência de aprendizado que proporcione experiências significativas e estimulantes, ampliando suas perspectivas;

*“Daí eu falei: eu, ah, tenho uma oportunidade de eu tentar entrar numa **escola de qualidade**, né?! Que é que eu tenho de **referência é o Instituto Federal**”*

Os estudantes relatam a percepção de diferenças entre as condições de ensino-aprendizagem nas escolas públicas da rede estadual, nas escolas particulares do município e no IFSP.

Na escola estadual, relataram facilidade para obter notas altas nas avaliações (quando comparado às exigências que enfrentaram no IFSP), falta de informações sobre vestibulares e incentivo para presta-los, ausência de professores.

*“Então, lá é perdido, é uma **escola perdida...** É quase um **presídio aquela escola lá.** Lá, não... Tipo, **o professor em si não conseguia dar aula, sabe?! Tipo...** Quando batia o sinal, **os alunos jogavam o livro didático lá de cima...** Nossa, coisa louca... Ah, não, **isso não é coisa pra mim, não. Eu vou pra um melhor**”.*

Entre os participantes da pesquisa, temos uma estudante oriunda do ensino fundamental em escola particular.

*“Ah, eu sempre tive **a sorte de estudar em colégio particular**”.*

O ensino ofertado na rede particular, com a utilização de metodologias de conteúdo apostilado, é considerado também de qualidade. Porém, a estudante relata perceber a relação entre certos “privilégios” e o poder aquisitivo familiar, revelando a desigualdade presente mesmo entre aqueles considerados privilegiados. Foi a partir do contato com outras realidades, possibilitado pela convivência na escola pública, que a estudante pode questionar essa situação naturalizada na sociedade e reproduzida na escola particular.

*“Então você vê que é uma forma bem diferente, tipo, você chega aqui... Você vê que tipo, são pessoas, assim, de vários mundos, de várias condições. E você vê que... Você acaba não tendo privilégio nenhum. **Se tem dinheiro ou não, você não tem privilégio nenhum. Tipo, você tem maior facilidade pra você lidar com as coisas, mas privilégio...**”*

A “facilidade” à qual se referem os estudantes é o resultado de um investimento realizado pelas famílias, como cursos de idiomas, aulas de reforço escolar, atividades extracurriculares que ampliem a bagagem cultural. Essa vantagem é reconhecida pelos estudantes que não tiveram as mesmas vivências, porém é menosprezada pelo discurso do esforço.

*“É aquele papo **“o aluno faz a escola”, não adianta... Se a pessoa se contenta com o que ela tá tendo aqui, não vai progredir, né?!**”*

Os estudantes do IFSP sentem-se privilegiados e diferentes dos adolescentes que frequentam o ensino médio regular ofertado pela rede estadual. O distanciamento é refletido ao nomear as escolas da rede estadual de “escola pública”. Foi muito interessante o fato de um dos participantes, ao ser questionado

sobre sua motivação para ingressar no IFSP, trazer essa fala logo no início da conversação, frase essa que nomeia este núcleo:

“Estudando em escola pública eu estaria sendo mais do mesmo, sabe?!”

Os estudantes vivenciam uma pressão constante por superação das condições de existência familiar.

*Meu pai, eu tenho muita dó dele, porque ele chegou a estudar em um bom colégio, só que... Por causa da vida dele, que era muito difícil, **ele não conseguiu continuar. Ele se sentia muito culpado – se sente até hoje – e aí ele pede pra eu estudar muito, né?! Que foi o que ele não conseguiu fazer. Podia ter tido uma vida melhor, né?! Dar uma vida melhor pra gente.***

Alguns estudantes relatam sentir a pressão vinda diretamente dos familiares:

“Todo mundo me esperando que eu passasse e eu fiquei mal, eu muito mal. E... Até acabei fazendo rematrícula na escola mesmo, aonde moro. E... Quando saiu a lista, que eu vi que meu nome tava lá, meu Deus, graças a Deus, me deu um alívio. Assim, pelo menos agora, eh... Vou responder, né?! Que todo mundo queria”

Outros já percebem a pressão como algo internalizado:

“Acho que a gente vê que o tempo tá passando e, com a matéria acumulada, acho que a gente bota mais pressão na nossa cabeça”

As dificuldades enfrentadas na permanência são vistas como barreiras a serem superadas com a promessa de um futuro promissor, e, frente à tamanha expectativa, não podem ser admitidas como um impedimento para a conclusão do curso.

“G: Hoje meus pais trabalham muito, não ganham muito bem, então.. **Eu sofrendo assim, não sofrendo, né?! Buscando um ensino melhor, por mais que... por mais que seja mais complexo, né?! Eu vejo que isso vai trazer algum benefício lá na frente.”**

3.2.2 Núcleo 2: Permanência: “Eu gostaria que todo mundo tivesse essa oportunidade que a gente tá tendo de ter uma bagagem assim...de conhecimento muito bom”

Este núcleo é formado pela articulação entre os indicadores: “a permanência na escola puxada”; “a integração do ensino técnico no currículo”; “as relações de amizade como instrumento para o sucesso” e “a educação e sua relação com uma política de direitos sociais”.

Ser aprovado no vestibular do IF não foi relatado como tarefa fácil, mas permanecer no curso e concluí-lo é visto como desafiador.

*“Aqui, não, aqui é... **Paulada, assim... Senão você fica pra trás, né?!... Não é à toa que ficou bastante gente no primeiro ano, né?!**”*

Excesso de conteúdo, disciplinas, aprender a estudar, acordar cedo, a distância percorrida diariamente até o campus: os estudantes relatam as dificuldades enfrentadas para permanecer e obter êxito no curso.

*“**Cansativo...** Tem que acordar cedo, **pegar dois ônibus**. Na outra escola, eu achava que, pelas minhas notas, eu era uma aluna boa. Daí, quando eu entrei aqui, eu vi que não era nada disso, **aí que eu tive de correr atrás, daí que eu realmente aprendi, não foi dado nota...**”*

Os estudantes relatam suas vivências e reflexões sobre a integração do curso técnico ao conteúdo do ensino médio. As formações não são vivenciadas de forma integrada: percebem a desarticulação não só do conteúdo, mas também entre os professores (a “*panelinha dos professores do ensino técnico e do ensino médio*”) e as coordenações.

*“**Como se tivesse uma escola e depois fosse pra outra**”*

*“**Pegasse um ônibus e fosse pra outra.**”*

Também comparam a carga horária com o curso técnico noturno, informando possuir uma carga horária menor no currículo integrado ao ensino médio. Consideram o tempo de curso (no campus pesquisado, ofertado em período integral

com duração de 3 anos) insuficiente para o envolvimento com outras atividades proporcionadas pela instituição.

“se fosse quatro anos, acho que seria muito mais bem aproveitado, nós aprenderíamos muito mais, principalmente na prática, porque nós teríamos um ano a mais, tipo, pra fazer TCC, pra... Fazer tudo, tipo, das matérias, que a gente conseguiu fazer as práticas das matérias, e também fazer bolsa de ensino, porque não ficaria tão pesado. A carga horária não seria tão pesada, a gente faria muito mais prática, e a bolsa, igual a tipo...”

Os estudantes relatam que tiveram muita dificuldade para manter amizades do ensino fundamental após o ingresso no IF: devido ao período integral e as tarefas extraclases, não conseguem sair com os amigos ou mesmo entrar em contato. São taxados de “exibidos”, como se não pertencessem mais ao mesmo “mundo”, sendo então cobrados ou excluídos do convívio.

*“Minhas amigas de fora me cobram mais: “Ah, você não aparece mais, **você tá muito exibida**, que eu não sei o quê!”... Mas não, a gente tava estudando, ali no primeiro ano, ralando pra conseguir uma nota”.*

Por conta do pouco tempo disponível para atividades que não sejam acadêmicas, as amizades passam a serem vistas de forma funcional.

*“Acho que, como eu sempre tô aqui, pelo menos pra mim, você passa a perceber, tipo assim... **Que tipo de amizades você tem, né?! Se tá agregando ou não**”.*

As relações com os colegas da turma e da instituição passam a ser mais relevantes por serem mais necessárias, pois é através do auxílio dos amigos que torna-se possível superar as dificuldades.

*“Mas acho que a gente acabou desenvolvendo uma parceria, assim... Na nossa sala, pelo menos, quando eu vejo essa questão de... Ah, **você tira uma nota baixa e eu tiro uma nota alta, então, eu ajudo você, sabe?!...**”*

Porém, nem todas as relações “agregam”, e essas relações despertam questionamentos. Ao serem compelidos a desenvolverem o TCC em dupla com colegas considerados “preguiçosos”, irritam-se com essa postura por ser contraditória à que lhes é cobrada enquanto estudantes de uma escola de qualidade.

*“Você vai viver sempre na asa de alguém? Então, eu não sei o que é melhor: você deixar a pessoa, tipo... **Quebrar a cara, talvez reprovando, e aí, tipo... E ela mude a cabeça,** e veja que, tipo, que ela pode, que ela precisa fazer isso sozinha, ou continuar levando, o que talvez deixe ela na asa, né?”*

Apesar de não contar com infraestrutura completa para o início das atividades, o processo seletivo para o EMI no campus pesquisado foi concorrido, não apresentando dificuldades para preencher as 40 vagas, sendo metade delas reservada para estudantes oriundos do ensino fundamental em escolas públicas.

Os pais e responsáveis eram bastante presentes, empenhando-se em atividades como quermesses e rifas para custear itens necessários à permanência dos alunos em período integral, como bebedouros que dessem conta de gelar o volume de água necessário em dias de mais de 40°C; armários para guardar o material escolar, sendo um livro didático para cada disciplina do núcleo propedêutico; micro-ondas para esquentar as marmitas de 40 alunos; ou viabilizar a ida às excursões para todos os alunos da turma. Isso demonstra a valorização da instituição pelos familiares, investindo na adequação da estrutura para garantir um espaço com condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem.

A assistência estudantil e as bolsas de pesquisa, ensino e extensão mostraram-se essenciais para possibilitar a permanência do estudante no IF.

*“Eu lembro, em si, dos valores que eu recebia: trezentos e sessenta.... eu fazia a bolsa [ensino], mas, oh... Mas só que... Daí eu recebia quanto? Setecentos e sessenta reais por mês. Mas só que nessa época, **meu pai tava desempregado, então, esse dinheiro servia meio que pra ajudar, né?! Pagava as contas lá de casa.** Daí, ano passado, caiu pra cento e quarenta, por exemplo o meu caso, que moro em Registro. Daí caiu pra cento e sete.”*

Com a entrada de mais três turmas de EMI, uma de bacharelado em período integral e outra em licenciatura no período noturno, em 2017 o valor disponível por aluno caiu drasticamente. Em 2018, o orçamento da Assistência Estudantil para o campus pesquisado novamente foi reduzido, mesmo com a entrada de mais cinco turmas.

*“Isso eu acho que compreendo. Acho que faz parte, entrou mais gente, tem que pensar como num todo, não pode só pensar na gente, então, acho que... Não tenho o que reclamar, não. Eu acho que... **Se eu não recebesse nada, no primeiro ano, eu tava bem satisfeito, ah, muito bom,** e é isso mesmo. **Não tenho o que reclamar...**”*

No IFSP, o setor responsável pelo pagamento dos auxílios da Assistência Estudantil é a Coordenadoria Sociopedagógica. Já nos deparamos com questionamentos, de docentes e técnicos administrativos, sobre o atrelamento do pagamento dos auxílios ao boletim ou ao comportamento em sala de aula, corroborando a visão da Assistência Estudantil como uma regalia, o que fundamentaria utilizá-la como moeda de troca ou barganha. Na fala do estudante, revela-se que não apenas a Assistência Estudantil, mas também as bolsas destinadas ao fomento da pesquisa, ensino e extensão são vistas como privilégio.

“Porque, segundo o ponto de vista de alguns, né?!... Isso aqui é uma coisa que custa muito caro pro Governo... Etc, etc, então... A gente é privilegiado, né?! De pegar uma fase, assim, tão boa, né?! Onde existia bolsa de ensino, extensão... etc assim, suporte, né?!”

Apesar de não ser o principal motivo para o ingresso, os alunos recomendam o ensino médio integrado ao curso técnico. Encaram como uma excelente oportunidade a ser ofertada aos jovens pela rede pública, pois consideram tecnologia uma área promissora. Além disso, demonstram interesse por aquilo que foi aprendido, sugerindo que o acesso a esse conhecimento seja ampliado e fortalecido.

“G.: Sim, é uma coisa que eu gostaria que todo mundo tivesse essa oportunidade que a gente tá tendo de ter uma bagagem assim... De intelecto, assim, de conhecimento muito bom”.

3.2.3 Núcleo 3: Futuro: “Eu consegui concluir o ensino aqui. Vai ser uma coisa que eu vou levar pra sempre. Consegui, então, eu posso conseguir isso também”

Este núcleo articula os seguintes indicadores: “o conteúdo do curso técnico como diferencial para o currículo e para a vida”; “o esforço individual e o êxito pessoal” e “projetos de futuro: aproximação e distanciamento da formação técnica”.

Sendo a primeira turma a se formar no EMI da rede federal no campus localizado no Vale do Ribeira, as expectativas da comunidade (docentes, alunos, familiares e servidores) sobre o ingresso no ensino superior e a inserção no mercado de trabalho eram grandes. Porém, os estudantes relatam incerteza quanto à escolha

profissional realizada, e acreditam que, se o EMI fosse em quatro anos, além de aproveitar mais as atividades extracurriculares, teriam mais tempo para pensar.

*“Tem uma parte da sala que... Por exemplo, ano que vem, **quer ficar um ano parado, por exemplo, pra pensar...** Tipo, o que eu vou fazer. **Às vezes, a gente sai da escola com uma cabeça tão (...) cheia, e acaba fazendo a escolha errada**”.*

Entre os estudantes que participaram do grupo, duas pretendem prestar o vestibular para Medicina. Os outros dois estudantes, que se identificaram com o curso técnico, gostariam de trabalhar na área antes de cursar uma graduação. Porém, identificam que seus projetos de futuro são constituídos pela conjuntura social em que estão inseridos: a inserção no mercado de trabalho vem como resposta à necessidade de sustento, pois a vida acadêmica não é vista como valorizada pelas políticas públicas.

*“Porque a minha vontade não era trabalhar, **a minha vontade é ser pesquisadora e viver de pesquisa e dando aula. Mas pela condição que o Brasil tá, eu, tipo, caí na realidade pra perceber que talvez eu tenha que trabalhar fora disso**”.*

O diploma de técnico em Mecatrônica surge então como uma possibilidade real de inserção no mercado de trabalho e garantia de sustento, porém visto como uma alternativa secundária e de menor prestígio.

“Se nada der certo, a gente vira Pereirão⁵”

A formação técnica é vista como um diferencial, não só para a inserção no mundo do trabalho, mas também como um conhecimento desejável e válido, mesmo que não tenha aproximação direta com a profissão almejada.

*“Eu acho que é muito bom, sabe?! Você estudar o ensino médio de manhã, o curso técnico de tarde, **você ter essa oportunidade**, porque... Geralmente se faz o ensino médio, e depois do ensino médio é que você vai fazer um técnico e, talvez, ou vai pra uma faculdade. E **poder fazer os dois juntos eu acho melhor**.”*

⁵ Personagem, interpretada pela atriz Lília Cabral na novela Fina Estampa (Rede Globo), é especializada em pequenas reformas e consertos domésticos.

Dessa forma, mesmo que ao longo do curso perceba que não possui afinidade com a área do curso técnico, o estudante permanece no EMI, pois a formação técnica não é o objetivo.

“Mas também, se não existe outras oportunidades, se eu só tenho essa aqui de fazer um ensino médio bom... Mas... Acabo fazendo o curso técnico também”.

Contudo, apesar de desejarem estar no mercado de trabalho como profissionais de outras áreas, a formação técnica ofertada pelo IF, voltada para o mundo do trabalho, possibilita o acesso a um conhecimento específico, que não é contemplado na base curricular comum do ensino médio.

“Muita coisa que você aprende, você... Vai levar pra vida, sabe?! Sei lá, [...], esse lance de EPI, sabe, proteção... Coisa assim, pode parecer meio banal, mas, sabe, mas que no fundo você fixa na mente.”

Em um contexto de valorização do individualismo e da ideologia do esforço pessoal como forma de ascensão social, é necessário não ser “mais do mesmo”. E, para isso, devem “agarrar” todas as oportunidades de obterem um diferencial, que os desvie de um derradeiro futuro de gravidez na juventude, uso de drogas ou a venda da força de trabalho em uma atividade com a qual não se identifica.

“Acho que eu poderia definir o IF como resiliência. Que é tipo, assim, aquela coisa que não pode, persiste, sabe?!... Não perde, assim... Não perde a convicção. Você não pode desistir daquilo, né?! Acho que essa é a melhor definição que eu... Você não pode baixar a cabeça, né?!”

O EMI ofertado na rede federal é percebido como um espaço de transformação. Transformação de um “destino” determinado pelas condições sócio-históricas aos quais estão submetidos; transformação essa que só é possível através de muito esforço individual e dedicação, comportamentos vistos como inatos e comuns a todos.

“Acho que a pessoa não sabe que ela tem um potencial... Aí, tipo, ela não descobriu ainda. E às vezes ela não tem interesse, não se esforça um pouco mais porque ela acha que talvez que ela não seja capaz de... Fazer, sabe?! Eu vejo muito isso”.

Os estudantes pontuam os aspectos nos quais percebem as diferenças da estrutura ofertada pela rede federal: a didática dos professores, os horários de atendimento para tirar as dúvidas, palestras de conscientização, o apoio da equipe sociopedagógica. Tais diferenças são apontadas como o diferencial para a construção de um projeto de futuro.

*“É um mundo diferente, é **um mundo em que você tem uma melhor expectativa de vida de você conseguir estudar, ter um ensino de qualidade, tem um ensino superior, você conseguir um bom trabalho, e que, tipo, você acaba não tendo metas de tipo... Ah, de ter filho agora, tipo, com essa idade, porque você vê que tem várias outras coisas que você pode fazer pra talvez você ter um filho depois que ter uma vida melhor**”.*

Frente a tal promessa de futuro, frente ao investimento e expectativas individuais e familiares, as vivências durante a permanência e a conclusão dessa etapa da escolarização no EMI do IFSP trazem a sensação de conquista e realização. Os amigos, professores e o apoio ofertado pela instituição mostram-se relevantes para o enfrentamento desse processo.

*“**Eu queria desistir. Chegou uma parte do ano que eu falei assim: “Não, eu não quero mais”, tipo... Tava bem, bem mal. Eh... Me envolvi com uma galera que... Bem... Complicado. E aí acabou que as amizades daqui, e os professores e tudo mais me ajudaram bastante a... Superar, né?! Então, eu acho que sou bem realizada. Tipo, eu consegui concluir o ensino aqui. Vai ser uma coisa que eu vou levar pra sempre. Tipo... Consegui, então, eu posso conseguir isso também**”.*

A partir da análise dos três núcleos construídos, encontramos como significação a experiência da escolarização como desenvolvimento pessoal. Apesar de não relatarem a percepção da integração das disciplinas técnicas e propedêuticas, significam a vivência no EMI como um processo de ensino-aprendizagem não apenas tecnicista, mas que também forneceu subsídios para a ampliação da consciência crítica e a aquisição e elaboração da cultura social em um processo de humanização e socialização.

As relações interpessoais, no entanto, vão sendo ressignificadas de forma que o sofrimento vivenciado pelo afastamento, relatado no primeiro ano, dá lugar a uma relação de amizade utilitarista, na qual os vínculos são feitos de acordo com o valor que o outro pode agregar. O esforço está intimamente ligado ao mérito individual; não acompanhar o ritmo significa algum “defeito de caráter” (preguiça, má

vontade, malandragem) ou pouca dedicação. Dessa forma, os processos de exclusão causados pela estrutura da instituição ou pelas políticas e condições de acesso e permanência continuam agindo de forma silenciosa, reproduzindo as condições que mantém a sociedade desigual.

3.3 Conclusão

Esta pesquisa buscou identificar quais são as significações constituídas pelos estudantes do EMI ofertado pela rede federal sobre seu processo de escolarização em um curso técnico integrado ao ensino médio. Os motivos para o ingresso relatados pelos adolescentes são próximos aos encontrados no trabalho de Pereira (2017), no qual temos como significação da experiência de escolarização um forte caráter utilitarista: como meio para acessar o emprego e/ou o ensino superior.

Contudo, foi possível perceber diferenças nas significações quando conversamos com estudantes do 1º e do 3º ano do EMI. No núcleo “motivos para o ingresso no EMI”, os estudantes do 1º ano relatam não só a busca pelo ensino médio de qualidade como forma de garantir o êxito no vestibular, mas também a expectativa por uma didática diferenciada, por uma formação que não os veja apenas como receptáculos de conteúdo. Relatam uma decepção inicial, por sentirem que a qualidade do ensino está atrelada a um excesso de atividades, a uma densa carga horária e a professores exigentes.

Já o 3º ano traz a realização de um objetivo: diferenciar-se. Não se reconhecem estudantes de uma escola pública, e sim do Instituto Federal. Trazem a percepção do IF como uma oportunidade de “salvação” de uma vida comum a muitos brasileiros: a gravidez na juventude e formação de família; o uso de drogas; e o emprego assalariado mal remunerado e alienado. Atribuem à formação proporcionada pelo IF a possibilidade da mudança e ampliação de perspectiva, através do conhecimento advindo não apenas dos conteúdos disciplinares e do contato com os docentes em sala de aula, mas também das atividades extracurriculares (palestras, viagens, semanas temáticas etc), dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, e o apoio da equipe sociopedagógica.

Quanto à permanência no EMI, os estudantes relatam o intenso sofrimento sentido, principalmente no 1º ano. A adaptação às exigências de disciplina e dedicação resulta no distanciamento dos amigos com os quais não convivem diretamente, e afeta também as relações domésticas. Os estudantes permanecem no curso não só para atender as expectativas familiares, mas as suas próprias de superação da condição socioeconômica na qual estão inseridos. Foi possível perceber o caráter meritocrático das falas, da necessidade da dedicação e do esforço, e do incômodo causado pelos colegas que não demonstram o mesmo empenho. Reclamar, ocupando um lugar considerado “privilegiado”, que é o de estudante da rede federal, não é uma possibilidade; as queixas então somatizam-se em sintomas ansiosos, depressivos e de estresse.

Após três anos, os estudantes adaptam-se à rotina e à instituição. Os estudantes do 3º ano relatam a percepção do resultado desse período, no qual o curso técnico é reconhecido como um conhecimento “para a vida”, aproximando-se do conceito de formação tendo o trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2008). Não é uma formação para o exercício do trabalho (no caso, a formação de mão de obra qualificada – técnicos em mecatrônica – para ocupar postos de trabalho nas indústrias), mas que compreende a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura.

Assim como em Charlot (1996), os jovens atribuem sentido à escola como um investimento para o futuro, mantendo um vínculo estreito entre escola e profissão. Os estudantes mostram que o planejamento acerca das profissões almejadas tem início já na infância; porém, as falas dos familiares trazem os elementos da realidade em que os estudantes estão imersos: a profissão não deve ser apenas fruto de um desejo de realização, mas também considerar questões econômicas, como a remuneração pretendida e o mercado de trabalho; e até mesmo questões sociais, como a inserção da mulher em carreiras tidas como majoritariamente masculinas (no caso, engenharia e aeronáutica).

As estudantes do 1º ano encerram seus projetos de futuro na escolha de uma profissão; já os estudantes do 3º ano relatam a percepção de uma transformação vivenciada no EMI do IF: sentem-se capazes de enfrentar desafios, de experimentarem seus potenciais, de perceberem-se como produtores de suas realidades. Desejam trabalhar, não só pela remuneração, mas compreendendo o

trabalho como produção, criação, realização humana (RAMOS, 2008). Porém, não são idealistas: sendo necessário, o diploma de técnico permitirá sua subsistência enquanto os projetos não são atingidos. A formação técnica é reconhecida como um diferencial, não só para a inserção no mundo do trabalho, mas também como um conhecimento desejável e válido, mesmo que não tenha aproximação direta com a profissão almejada. O ensino técnico é o reconhecimento do movimento no qual o estudante escapa do destino de ser “mais do mesmo”.

Quanto ao sofrimento vivenciado, vimos que não é apenas a sobrecarga de tarefas que provocam a sensação de pressão: a expectativa familiar também é muito grande. Podemos supor que os estudantes sejam pressionados porque o IF é visto como formação de qualidade, ligado a um futuro melhor; no caso da camada trabalhadora, a família vê o filho como sua esperança. A pressão é de ascensão social.

Vimos que as atividades extracurriculares, as intervenções que buscam o diálogo e o apoio ofertado pelos diversos atores da instituição mostram-se extremamente relevantes no processo de formação desses estudantes. É necessário e urgente considerar os jovens como parceiros criativos de trabalho, proporcionando espaços nos quais as críticas sobre o EMI e à instituição sejam contempladas na busca de um currículo que ofereça não apenas o conteúdo disciplinar necessário para a aprovação nos vestibulares, mas também esse processo de construção de identidade, vivida como metamorfose, no qual os estudantes apropriam-se de seu processo formativo, desde o início do curso, para que possam mais cedo desenvolver significações que permitam um aproveitamento maior do curso e a redução do sofrimento.

Foi possível identificar, na fala dos estudantes, que a sensação de tempo limitado, o cansaço e as tarefas de casa os impedem de realizar atividades culturais e esportivas, ou de estar com a família e os amigos, e aumentam sintomas de ansiedade, estresse e depressão. A escola, apropriada dessas significações, pode desenvolver estratégias para lidar com essas situações: semanas temáticas, viagens, festas, saraus, amistosos esportivos, eventos abertos ao público, para que seja possível diminuir as distâncias e ressignificar o espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao levantarmos informações sobre o que querem os jovens da escola, obtemos que a formação almejada é aquela que possibilite ao jovem o ingresso no ensino superior e a formação acadêmica; a colocação no mundo do trabalho em condições dignas – não em um subemprego alienado –; e uma educação que desenvolva a consciência crítica, que traga acesso a informações que ampliem o repertório de vivências: uma formação pelo trabalho e na vida.

O IF é tido como uma instituição que se aproxima dessa formação integral, politécnica, e, uma vez inserido em regiões vulneráveis, torna-se uma opção desejada e disputada pelos jovens, sendo vista como a oportunidade de transformar sua realidade. Pudemos obter na fala dos entrevistados significações que indicam percepções de desenvolvimento das habilidades e aptidões, da aquisição de conteúdo e de uma formação diferenciada. Dessa forma, justifica-se a manutenção e o aumento do investimento federal realizado no EMI e a ampliação da oferta a partir da construção de novos campi.

Enquanto psicóloga escolar foi possível identificar, na conversa com os estudantes, diversas demandas que podem nortear a atuação, como atividades de orientação profissional, articulação com a rede municipal para parcerias e intervenções, diálogo com a família, acolhimento do estudante e escuta de sua queixa de forma não-patologizante, mas sim buscando ações que promovam saúde e conscientização. O contato com os docentes também se torna imprescindível, visto que é a articulação dos saberes que possibilita a formação integrada.

Os jovens do Instituto Federal reconhecem a importância desta instituição. Percebem que estão em uma escola que lhes permite mudança pessoal e social. Reconhecem e expressam o sofrimento que lhes foi exigido. Com certeza, as camadas mais pobres tiveram que se adaptar a uma escola para a qual não estavam preparados e nem mesmo “destinados”. O trabalho dos profissionais dos IFs deve, portanto, ser capaz de contribuir para a redução do sofrimento, interferindo em condições objetivas que permitam a ressignificação da experiência desde mais cedo no curso, evitando abandonos e doenças. As mudanças que pudemos conhecer, através das falas destes estudantes, nos informam sobre a possibilidade e o valor da

formação oferecida e nos incitam a reformular este espaço e o processo na direção da redução do sofrimento que suas falas também expressam.

Pontuamos também a urgência do debate acerca do investimento nas escolas públicas estaduais, que enfrentam o sucateamento de suas instalações e a desvalorização do professor. A educação de qualidade buscada pelos estudantes deveria ser encontrada em toda e qualquer escola pública, e não ser um privilégio para os poucos que se fazem merecedores do mesmo. A escola deve ser o espaço de superação, diálogo e transformação que os estudantes identificam no Instituto Federal.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda e KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal: Um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artes médicas, 1981.

ABRAMOVAY, Miriam (org.). **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** / Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro, Júlio Jacobo Waiselfisz. Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

AÇÃO EDUCATIVA. **Que Ensino Médio Queremos?** Relatório Final. 2008. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2008/10/queensinomedioqueremos1.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia; OZELLA, Sergio. A Orientação Profissional com Adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK A. M. B. GONÇALVES M. G. M. FURTADO O. (Orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia** 6. ed. (p. 201-220). São Paulo: Cortez, 2015

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**. v.45, n.155, p.56-75 jan./mar. 2015

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de & BOCK, Ana Mercês Bahia. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W.M.J. & BOCK, A.M.B. (Orgs.) **A dimensão subjetiva do processo educacional**. (p.43-60) São Paulo: Cortez, 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2008.

BARBOSA, Priscila Maria Romero. Breve relato da história da educação excludente: do início da colonização aos dias de hoje em nosso país. **Educação Pública**. 19/06/2012. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0337.html>>. Acesso em 05 mai. 2018.

BELTRÃO, Tatiana. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. 03.03.2017. Senado Notícias. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em 01 jul. 2018.

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 211-234, Mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000100211&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698142703>.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia**. São Paulo: EDUC. 1999. Originalmente apresentado como tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, V. 11, n. 1, Janeiro/Junho 2007, p. 63-76.

BOCK, Ana Mercês Bahia et al. A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização. In: AGUIAR, W.M.J. & BOCK, A.M.B. (Orgs.) **A dimensão subjetiva do processo educacional**. (p.207-228) São Paulo: Cortez, 2016a.

BOCK, Ana Mercês Bahia et al. Significações sobre escola e projeto de futuro em uma sociedade desigual. In: AGUIAR, W.M.J. & BOCK, A.M.B. (Orgs.) **A dimensão subjetiva do processo educacional**. (p.229-248) São Paulo: Cortez, 2016b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de dezembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em 12 jun. 2018.

_____. **Decreto-lei n. 4.244**, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940->

1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 05 jun. 2018.

_____. **Decreto nº 7.566** de 23 de setembro de 1909. Crêa das capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 05 jun 2018.

_____. **Lei nº 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 02 nov. 2018.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 05 jun. 2018.

_____. **Lei n. 12.852**, de 5 de agosto de 2003. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em 05 jun. 2018.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em 12 jun. 2018.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Trad. de Neide Luzia de Rezende. **Cad. Pesq.**, n.97, p.47-63, maio 1996. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803/814>> Acesso em 12 nov. 2018.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Trad. de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 6a ed. São Paulo: Brasiliense. 1981.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez 2012. Cap. 3, p. 83-106.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF) – 41ª Reunião dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Reditec). **Nota de repúdio**. João Pessoa: Novembro de 2017. Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/1763-nota-de-repudio?Itemid=609>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

CORROCHANO, Maria Carla; FERREIRA, Maria Inês Caetano; FREITAS, Maria Virgínea de; SOUZA, Raquel. **Jovens e Trabalho no Brasil – Desigualdade e desafios para as políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, Instituto ibi, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo/Brasília: **UNESP/Flacso**, 2. Ed. 2005. 270 p. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14411>> Acesso em 12 nov. 2018.

EISENSTEIN Evelyn. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolesc. Saude**. 2005; 2(2), p. 6-7.

FERRETTI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul.-set. 2011.

FERRETTI, Celso João; JUNIOR, João dos Reis Silva. Educação Profissional numa sociedade sem empregos. **Cad. Pesq.**, nº 109, p. 43- 66, março/2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES M. G. M. & FURTADO, O. (Orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia** 6. ed. (p. 47-66). São Paulo: Cortez, 2015.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005. 205 p.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

Hall, G. S. ***Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*** (Vol. 2). New York: D. Appleton and Company. 1904.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o Ensino Fundamental completo.** Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo>>. Acesso em 22 jun 2018.

_____. **PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano.** Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>>. Acesso em 22 jun 2018.

IFSP. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **A expansão do ifsp em linhas gerais.** 24 out. 2014. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/outras-noticias/52-reitoria/2968-a-expansao-do-ifsp-em-linhas-gerais.html>. Acesso em 03 out. 2018.

_____. **Dados IFSP.** 2018. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/institucional/42-assuntos/ensino/156-dados-ifsp>>. Acesso em: 03.10.2018.

_____. **Histórico.** 30.06.2016a. Disponível em: <<https://spo.ifsp.edu.br/historico>>. Acesso em: 03.10.2018.

_____. **Missão.** 30.06.2016b. Disponível em: <<http://srq.ifsp.edu.br/index.php/sobre-o-ifsp/missao>>. Acesso em: 03.10.2018.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 jan. 2019. Epub Oct 21, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>.

LIBANIO, J. B. **Jovens em tempo de pós-modernidade.** São Paulo: Loyola, 2004. p. 36.

LÍRIO, Luciano de Carvalho. A construção histórica da adolescência. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, RS, v. 28, maio-ago. 2012. Disponível em <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/viewFile/250/351>> Recuperado em 27 dez. 2018.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: **MANUSCRITOS econômico filosóficos e outros textos escolhidos.** Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1978 ([1857]), p. 107-257.

MARTINEZ, Albertina Mitjás. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2250/2217>> Acesso em 27 dez. 2018.

MELSERT, Ana Luísa de Marsillac; BOCK, Ana Mercedes Bahia. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 773-789, Sept. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000300773&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507135302>.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

MORENO, Ana Carolina, DANTAS, Carolina, OLIVEIRA, Monique. Suicídios de adolescentes: como entender os motivos e lidar com o fato que preocupa pais e educadores. **G1**, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/suicidios-de-adolescentes-como-entender-os-motivos-e-lidar-com-o-fato-que-preocupa-pais-e-educadores.ghtml>>. Acesso em 05 jun. 2018.

MOTTA, Débora. Uma análise da adolescência ao longo da história. **FAPERJ**, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.faperj.br/?id=1654.2.5>>. Acesso em 10 fev. 2018.

MOTTA, Thereza Christina Amendola da. **Ministério da Saúde divulga 1º boletim de suicídio no país; é a quarta causa de morte entre jovens**. 21.09.2017. Secretaria de Estado de Saúde, Governo do estado de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://www.saude.ms.gov.br/2017/09/21/ministerio-da-saude-divulga-1-boletim-de-suicidio-no-pais-e-a-quarta-causa-de-morte-entre-jovens/>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

NUNES, Sula Cristina Teixeira. **O Programa TEC NEP: a educação profissional na perspectiva inclusiva**. Porto Alegre, 2012. Trabalho de conclusão de especialização, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/69859>> Acesso em 26 jun. 2018.

OZELLA, Sergio. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, M. L. J.; KOLLER, S. H.; BARROS, M. N. S. (orgs.) **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p.16-24.

OZELLA, Sergio & AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

PEREIRA, Elizabeth Alves. A dimensão subjetiva da escolarização profissional: um estudo com jovens do ensino médio integrado ao técnico em um campus da rede federal. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola “sem” Partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UER, LPP, 2017.

_____. Concepção do Ensino Médio Integrado. Texto apresentado em Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 22 jun.2019.

RASPE, R. Erich. **As aventuras do Barão de Münchhausen**. Tradução de Norberto de Paula Lima. São Paulo: Hemus, s/d.

REZENDE PINTO, Jose Marcelino de; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, Setembro 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300003>.

RIBEIRO, João Carlos Cassiano. Ocupar e resistir: sentidos e significados atribuídos por alunos ao movimento de ocupação de uma escola pública paulista. São Paulo, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n. 12, p. 07-21, 1991. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8604/10155>>. Acesso em: 12.06.2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SANDAÑA, Paulo. Ensino Médio perde alunos e acumula 1,5 milhão fora da escola. 2018. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/01/1954625-ensino-medio-perde-alunos-apesar-de-pais-ter-15-mi-de-jovens-fora-da-escola.shtml>>. Acesso em 08 out 2018.

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

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

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

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Teoria e método em Psicologia. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WALLAU, Raquel de. Significados atribuídos pelos jovens Estudantes ao ensino médio integrado à Educação profissional: um estudo de caso. Rio Grande do Sul, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2015.

YOUNG, Michael. ***The Rise of the Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality***. Baltimore, Pinguim Books, 1961.

APÊNDICE A – FORMAÇÃO DOS INDICADORES

A.1 Indicadores obtidos nas falas dos estudantes do 1º ano EMI:

1. Motivações para a entrada no IF e a expectativa por uma escola diferente

<p>MONICA: Eu fiquei sabendo através da minha amiga, do terceiro de MEC [<i>Mecatrônica</i>], que tinha a... as inscrições abertas e que era... Não era por prova, e antes os professores falavam muito sobre... Tirar nota boa desde o início pra conseguir uma vaga aqui, independente da qual ou não.</p>
<p>MONICA: Sim, eles sempre influenciavam, né?! Que queriam que... Eles até brincavam: Ah, não quero mais ver a cara de vocês aqui ano que vem, vocês estejam em outra instituição.</p>
<p>LARISSA: Antes, eu pensei que era mil maravilha.</p>
<p>LARISSA: Eu vim na Semana de Ciências e Tecnologia e... Eu pensei que era sempre assim: o pessoal fora da sala...</p>
<p>MONICA: Primeira semana de aula também iludiu bastante, tanto que... Primeira semana de aula, todo mundo ali, brincando, se divertindo, e eu: Nossa, essa escola é a escola... Pô... Toma-lhe matéria.</p>
<p>NÁDIA: Aí eu acabei escolhendo o Instituto, porque eu passei nos dois [ETEC e IF], e eu acabei escolhendo o Instituto.</p>
<p>NÁDIA: Ah, não sei, eu acho que, tipo assim, meu irmão estudou no ETEC, e eu acho que não tá a mesma coisa, eu acho que o ensino do Instituto tava melhor. Eu ia entrar pra terminar com um curso técnico e... Não ia ser só informática, sabe?! la me dá com um curso de Logística com que eu podia trabalhar, se eu não conseguir faculdade com... [...], sabe?!</p>
<p>MONICA: Tinha colocado documento errado, não tinha passado... Vim aqui, saí daqui chorando... Falei pra minha mãe que se eu não passasse ia pular e me matar... Ela ficou preocupada. Não, realmente, saí chorando, porque eu tinha mandado o documento errado. Aí... Eu falei assim: Se eu não passar nessa merda, eu me mato!</p>
<p>MONICA: Mas aí, foi assim, depois que eu entrei, eu vi que era o que eu queria.</p>

NADIA: Eu vim pra Semana Nacional com a minha escola... Aí eu falei: Legal! Tipo... **Bem aberto, bem louco.** Aí... Eu acabei vindo.

NADIA: Nossa, **eu gritei tanto quando eu soube que tinha passado**, gritei tanto, eu tava sozinha em casa, mas eu fiz uma festa!

MONICA: **os meus pais, eles ficaram muito felizes por mim, por eu entrar numa instituição que é muito bem falada, tem um... Tem um “a” instituição.**

MONICA: Eles ficaram felizes porque, segundo eles, **eu ia me ocupar o dia inteiro, eu não ia só dormir. Eu ia aprender um pouco mais sobre a responsabilidade, mais do que eles já colocavam sobre mim.**

MONICA: **Eu ficando o dia inteiro fora de casa, então, não tem como eu comer muito, nem bagunçar.**

NÁDIA: Eh, a minha mãe... Gostou de eu poder vim pra cá, sabe?! **“Nossa, você vai estudar no Instituto Federal”, entendeu?! Eh... Só que foi meio difícil pra minha mãe me deixar vir sozinha, pegar ônibus... O dia inteiro fora de casa, quase.** Essas coisas. E... Mandar marmita, acordar cedo, essas coisas.

NÁDIA: **A minha mãe chorou no primeiro dia em que eu vim!...**

LARISSA: **A minha chorou no primeiro dia. Porque eu vim sozinha.**

MONICA: depois que eu entrei, eu vi que era o que eu queria. É uma coisa que, assim, eu gosto, por mim, **e eu gosto porque o meu irmão, que faleceu, era o sonho dele fazer isso.** E eu só soube disso depois! Então, eu fico feliz por mim e por tá realizando um sonho dele.

LARISSA: na verdade, eu escolhi Logística porque... **Na hora de fazer inscrição aqui, eu procurei um pouquinho de cada curso, aí... O que eu mais me identifiquei foi Logística.**

MONICA: Vamos experimentar Logística. **E eu nem sabia o que que era. Aí eu nem procurei, só entrei...**

2. A “escola puxada”

MONICA: Eu também imaginava que era uma escola assim, **que não fosse assim...**

LARISSA: **Tão puxada**

MONICA: Vamos dizer assim, **em alguns certos pontos liberal, tem coisas aqui que eles não ligam muito; agora, tem coisas que... Puxam você pra baixo, assim...**

MONICA: **Primeira semana de aula também iludiu bastante**, tanto que... Primeira semana de aula, todo mundo ali, brincando, se divertindo, e eu: **Nossa, essa escola é a escola... Pô... Toma-lhe matéria.**

MONICA: É diferente de eu olhar pra um menino de MEC e: Ah, então... E aí ele: Então, você viu o robô que eu fiz? É uns paranauê louco dos fio negativo com fio positivo, o rosa, vermelho, o roxo não pega com o azul, porque... **Aí você olha pra cara dele e fica assim.**

NADIA: **Ele acha que, tipo, por a gente ser adolescente, a gente não sabe o que significa uma palavra difícil**, entendeu?!

MONICA: Teve uma hora que ele falou assim: “Não, mas vocês apresentaram uma merda!... Um lixo! Lixo, lixo, lixo! Nunca mais quero ver isso na minha vida!”

LARISSA: **Sem contar que ele falou pra gente fazer isso e a aula dele...**

MONICA: **É um padrãozinho!...**

MONICA: Tipo, ele fala que a gente tem que participar e não sei o quê... A participação é o quê? Ele?! Envolve a gente. Tipo assim: Como fulano se chamava, era Boca de?... **Como se fosse criança.** Tipo... Um, dois, três e?... Já! Isso, crianças! Cê acertou, parabéns, te dou dez! Não é assim! **Se ele exige algo, ele tem de fazer também.**

NADIA: O professor [...] é, tipo, **trabalho**, e passa, passa, **três lousas por dia**, e **faz trabalho, faz livro, faz isso, faz aquilo!**

MONICA: **Vocês entenderam?” Todo mundo: “Não!!!”**

NADIA: E passa a prova. **Desse jeito e passa a prova.** Aí, a professora Maria, ela não passa a prova, **a gente apresenta o slide e ela fala junto e parece que a gente entende mais** que... Coisa.

NADIA: A sala, ela não tem bom senso. Então, **se o professor, ele não for rígido, a sala vai cair abaixo.**

NADIA: Ah, mas tipo assim, a gente fala mal, que, tipo, tem muito trabalho, muita coisa, mas eles fazem passeio de semana. Teve a semana da diversidade, que tá tendo, teve a semana da leitura, da semana nacional, teve a Sebrae, teve a semana de Logística, Edificações e Mecatrônica. Então, **eles mudam bastante**, sabe, o...

LARISSA: Já. **Na Semana da Logística a gente foi pra Santos, aí foi todos os cursos de Logística, primeiro e segundo... E o noturno.**

MONICA: FEBRACE, FEBRACE! Todo mundo... Teve a... Feira de Livro. Só que aí a gente... **Quem quisesse ir podia ir, só que como era muito próximo da Semana de Logística, teve gente que não foi pra ir pra viagem da Semana de Logística. Porque um era oitenta, o outro, noventa.**

MONICA: Só que agora aqui é tipo assim: **Quanto você tirou na prova? Zero ponto um, e você? Zero ponto dois, palhaça! Ah!**

NADIA: Professores mais tolerantes, né?! Porque **tem professores que acham que só eles dão aula no campus!...**

LARISSA: Então a verdade é que **a maioria dos professores, às vezes, esquecem que a gente também tem uma vida, e que a nossa vida não é só isso.**

NADIA: **Esse feriado, uma...coisa de trabalho! Que, tipo, tinha uns seis ou sete trabalhos pra fazer! E a gente falava: Professor, já tem muito trabalho, não passa... Mas tem todo o feriado pra isso! Entendeu?**

MONICA: Amor, deixa eu te explicar uma coisa: **a gente tem que se fuder fazendo, e você aí, pode tirar o sono, com a família?**

NADIA: **Eu fiquei dois dias inteiros fazendo trabalhos. E ainda, no terceiro dia, eu tive que gravar a PAV [produção audiovisual], quando cheguei em casa, tive que terminar minhas coisas, e ainda não terminou coisa pra fazer.**

3. A integração do curso técnico no currículo

MONICA: Porque quando eu entrei aqui eu imaginava que **todo mundo ia estudar junto de manhã, e à tarde cada um ia pro seu técnico.**

Pesquisadora: E **vocês sentem que o curso é integrado?** Ou que são dois cursos separados, assim, Ensino Médio e o Técnico?

LARISSA: **Eu sinto que é separado.**

NÁDIA: **É separado.**

MONICA: **É separado.**

NÁDIA: **Completamente separado.**

NADIA: Não tem nada a ver, tipo... **Não tem nada a ver a matéria do Ensino Médio com o Ensino Técnico.** Então é... Você vai fazendo as duas coisas ao mesmo tempo. E mistura, entendeu?

NADIA: **Quando acaba misturando... É ruim**

LARISSA: **Eu acho que seria melhor se fosse, tipo, em horários divididos certinhos**

NADIA: De manhã, só Ensino Médio...

MONICA: Tipo, **de manhã só o Ensino Médio, e a tarde, só o Técnico**

LARISSA: **Acaba bagunçando a sua cabeça...**

MONICA: você fica assim, “Ah, agora, tem aula do quê? Disso ou da... Ah! Agora, tem Técnico. Vamos correndo catar...” Aí, tem que ir pra tal lugar. Agora, tem que voltar. Tipo, a gente, **a gente tem uma aula do Técnico, Informática, a gente tem que tá lá, depois a gente tem que tá na sala, porque é aula de Matemática.**

MONICA: **E o professor reclama se a gente chega atrasado!** E é mó rolê chegar de lá aqui. Porque a gente não vem assim: Vamos correr! Porque **se a gente correr, a direção briga com a gente, porque a gente tem aula com ele!**

Pesquisadora: vocês acham que seria melhor se ele realmente fosse... Separado?

LARISSA: Eu acho que, realmente, seria melhor.

MONICA: Separado.

NÁDIA: **Separado, pelo menos, no horário, né?! Tipo...**

MONICA: Eh!...

LARISSA: Tipo, de manhã uma coisa, de tarde outra.

MONICA: **Os do Técnico, eles usam umas palavras mais... Voltada na área empresarial, mesmo... E os professores do núcleo comum, eles já usam mais a nossa... do nosso cotidiano.**

MONICA: o Técnico, ele é bem do... **Você precisa ter uma linguagem formal, uma linguagem rica, com palavras diferentes, com sentidos corretos, pra você ingressar, e tá fazendo uma coisa correta!**

MONICA: Eh, o Técnico você tem que ser assim... **Tá fazendo o primeiro ano, cê já tem que tá no doutorado do negócio.**

NÁDIA: Eh, sem contar essa diferença de curso, né, tipo: caminhão, falam que...

MONICA: **Fazem muita diferença de curso...**

NADIA: ...falam que **Logística é caminhão, Edificações é tijolinho** e o...

NADIA: Mecatrônica é...

MONICA: **...o melhor de todos porque, né, MEC é robô...**

NADIA: É, Mecatrônica reina.

MONICA: MONICA: ...aí a gente vira e diz assim: Mas como vocês vão ter as peças sem o caminhãozinho pra gente levar pra vocês? “Ah, mas como vocês iam ter o caminhão se não tivesse a gente pra montar?” **Gente, um curso completa o outro!**

NÁDIA: Só que assim, eles ficam dizendo que **Logística não serve pra nada...**

MONICA: **Logística é “curso de vagabundo”.**

MONICA: **somos os vagabundos, porque saímos dias mais cedo.**

4. Família, pressões e expectativas

NADIA: Na verdade, nem saia com a família. Tipo... **Eu fiquei tão paranoica que nem saia com a família.** Minha mãe falava: Sai um pouco daí, pare de estudar um pouco... Falei: Mas mãe, mas tem isso, isso e isso... **E aí eles saiam e me deixava e trazia um...**

MONICA: ... Chegou lição, a gente tem umas listas, tem umas paranoias que, meu: **Se tranca no seu quarto**, vai, fica pro lado, e vai. **Qualquer coisa eu trago comida pra você.**

NADIA: **minha mãe, tipo... Às vezes, ela não entende que eu tô sobrecarregada, que eu tô estressada**, aí às vezes eu tô pilhada, tipo, “Meu Deus, que que eu vou fazer?” Que... Eu chego num ponto que **eu acabo de certa fora descontando de alguma forma nela:** ou falando de uma forma grossa ou aumentando um pouco o tom de voz.

MONICA: ...Ou “Por que você tá grossa comigo? Eu não tenho culpa dos seus problemas!...” E aí você fica, tipo assim... Aí, fala: **Você só estuda, você não tem problemas!**

NÁDIA: Exatamente! **Minha mãe fala isso: Você só estuda!**

MONICA: Quando a minha mãe, ela fala pra mim “**Você só estuda, você não tem problema**”, eu olho bem pra cara dela e falo: **Eu tenho vinte matérias, não sei quantos professores, eu já perdi a conta, não sei quantos trabalhos, eu fiz mais trabalho com quase um ano no Instituto do que em quatro anos em minha antiga escola! E você vem me falar que eu não tenho problema? Já basta a escola, a escola já é um problema. E ainda fala que é nosso lar. Difícil..**

LARISSA: Eh, os meus pais também falam bastante, tipo: **Ah, você deixou de estar com a gente, deixou de dar atenção, só fica muito no quarto...**

NÁDIA: É que às vezes tá pai estressado e o filho estressado; **o pai não tá acostumado a vê o filho estressado, então se o filho se altera, ele vai lá e se altera mais que ele.**

5. A dedicação escolar que afeta a saúde

MONICA: até parei de comer depois que eu entrei aqui
LARISSA: minha alimentação também... Ficou meio ruim
LARISSA: Assim, na hora do intervalo, a gente tem uma hora e meia pra comer, só que é muita fila, aí demora demais, aí a gente tem que comer praticamente engolindo a comida.
LARISSA: Sim, eu comia melhor antes, tipo... Eu tinha horário certinho pra comer, eu comia uma quantidade certinha durante esse tempo, só que, depois de entrar aqui, às vezes, não dá tempo de eu comer no almoço, aí eu vou comer três horas da tarde, às vezes, eu deixo de comer porque tem coisa pra fazer... Essas coisas.
MONICA: Pra mim, a alimentação nunca foi muito importante, até eu pegar anemia, ficar mais fraca...
MONICA: Só depois que eu entrei que eu fui ver a importância do sono.
MONICA: Eu não durmo mais oito horas
MONICA: Eu durmo cinco ou seis horas. Quando é semana de prova, eu fico até quatro e meia da manhã pra acordar às sete. E até quatro e meia eu tô estudando. Desde a hora que eu cheguei em casa.
MONICA: Você dorme picado, você fica sem fome. Fica focado em alcançar os objetivos, tipo, estudar, tirar nota boa, você fica tão focado naquilo que... Eu tô, mais por mim, eu posso passar o dia inteiro sem comer na semana de prova, que eu não sinto fome. LARISSA: eu não sinto fome...
Pesquisadora: Vocês faziam alguma atividade, assim, aula de música, escola de... LARISSA: Sim. Eu fiz aula de flauta, já fiz aula de vôlei e inglês. MONICA: Isso é mesmo a parte dela? Nunca imaginei dela isso... MONICA: Eu só fazia a de inglês , teve a época que eu fiz handball... Eh, foi só essas duas coisas que fiz, mesmo. Pesquisadora: E hoje? LARISSA: Hoje... Só escola.
MONICA: Eu fazia... Eu comecei a fazer aula de violão, parei o curso de inglês pra entrar na instituição, porque não ia dar pra mim dar conta; não pude fazer o meu curso de informática que eu ganhei uma vaga , porque eram todos os dias da semana, das seis e meia às dez e meia, e eram de dois em dois meses.
MONICA: Então, semana de prova, sempre, eu não ia pra mim dar conta dos dois, e depois eu... Parei de fazer tudo.

Pesquisadora: como vocês se sentem em relação a isso? Têm vontade de fazer outras coisas e não dá tempo, ou nem tem vontade de fazer outras coisas...

MONICA: Eu tenho, uma vontade de fazer de mais coisa.

LARISSA: **Antes eu tinha, agora... Não.**

MONICA: Não, eu **tenho ainda, porque eu penso: tô estressada.** Então eu tenho de canalizar a minha [...] atividade, no caso muay thai, tae-kwon-do, sei lá... Jiu jitsu.

MONICA: Ano que vem... É que **aí já vou estar mais amoldada no sistema daqui.** Então dá... **Aí já vou ter uma noção de tempo livre, se eu posso ter oportunidade de fazer ou não...**

NÁDIA: **Eu engordei bastante depois que eu me mudei pra cá.** É que faz assim... Agora, o lanche é só bolinho, bolacha, essas coisas... **Aí, eu pedi pra minha mãe mandar mais fruta, ela começou a mandar só fruta, só que, tipo assim, depois que eu entrei, eu engordei demais, porque, além do mais, quando eu fico ansiosa, eu como muito, muito, muito, muito aí eu não consegui mais parar de comer.**

MONICA: ... Chegou lição, **a gente tem umas listas, tem umas paranoias** que, meu: **Se tranca no seu quarto, vai, fica pro lado, e vai. Qualquer coisa eu trago comida pra você.**

MONICA: Porque, se você comparar o seu cotidiano com o de outras pessoas, eles podem até fazer algumas atividades, mas são atividades por lazer, por prazer, e **eles estão na escola meio período, eles estão sempre saindo.** E você que fica na escola? Pessoas vai falar: **Ah, vamos dar um rolê? Não dá, tô em semana de prova.** Ah, você tá mó careta agora. Mano, não é ser careta, vem fazer as provas por mim então, oh palhaça.

6. Desespero e exaustão: o adoecimento do estudante do IF

NÁDIA: Hm! Acho que pela pressão, sabe, tipo... Eu sempre fui a nerdizona da sala da minha antiga escola. Fazia grupinho de estudo, era... Fazia parte do grupinho dos inteligentes, então, tipo assim, **eu fiquei com muito receio de eu vim pra cá e meu nível cair.** Então, **no primeiro bimestre, eu fiquei literalmente paranoica nisso, eu só vivia pra aquilo, entendeu?** Até que...

NÁDIA: Gente, se eu não conseguir manter isso e aquilo, e isso... Porque, **pra mim, tirar nota boa é muito importante.** Tipo assim, se **eu tirar uma nota ruim, pra mim, é o fim do mundo** – e pra mim, nota ruim é cinco, entendeu

NÁDIA: Eu comecei a me desesperar, e aí... **Começou a dar aquela dor forte no peito, sabe?! Comecei a tremer, essas coisas... Aí eu comecei a me desesperar, e a minha mãe: Calma, vai dar tudo certo, e acabou que eu tirei nove na prova, então...**

NÁDIA: **Sério, eu me desespero, eu me desespero de uma forma horrível, horrível. Eu me desespero mesmo. Tirar nota baixa é não entender o conteúdo.**

MONICA: Eu era... **Era só nove ou oito.** Colocar um oito aí, porque... **Oito, nove e dez.**

MONICA: Só que agora aqui é tipo assim: **Quanto você tirou na prova? Zero ponto um, e você? Zero ponto dois, palhaça!** Ah!

NÁDIA: **Eu ficava exausta, só que não podia dormir, porque eu tinha coisa pra fazer.** Aí eu tinha que... Aí eu ficava mais exausta ainda, e isso virava um ciclo: **chegava sexta-feira, eu tava... morta... morta, morta. E final de semana, eu não podia descansar, porque eu tinha coisa pra fazer.** Entendeu?

NADIA: Geralmente, eu só desenho, mesmo, que é uma coisa que eu gosto de fazer. Só que de resto, eu chego em casa... **E o tempo que eu tenho é tempo pra descansar.** E aí eu não faço mais nada. **E o tempo que não é pra descansar é tempo pra fazer lição.** Entendeu?

MONICA: Quando a minha mãe, ela fala pra mim **“Você só estuda, você não tem problema”**, eu olho bem pra cara dela e falo: **Eu tenho vinte matérias, não sei quantos professores, eu já perdi a conta, não sei quantos trabalhos, eu fiz mais trabalho com quase um ano no Instituto do que em quatro anos em minha antiga escola! E você vem me falar que eu não tenho problema? Já basta a escola, a escola já é um problema. E ainda fala que é nosso lar. Difícil..**

LARISSA: Eh, os meus pais também falam bastante, tipo: **Ah, você deixou de estar com a gente, deixou de dar atenção, só fica muito no quarto...**

NÁDIA: É que às vezes tá pai estressado e o filho estressado; **o pai não tá acostumado a vê o filho estressado, então se o filho se altera, ele vai lá e se altera mais que ele.**

MONICA: Tinha colocado documento errado, não tinha passado... Vim aqui, saí daqui chorando... **Falei pra minha mãe que se eu não passasse ia pular e me matar...** Ela ficou preocupada. Não, realmente, saí chorando, porque eu tinha mandado o documento errado. Aí... Eu falei assim: **Se eu não passar nessa merda, eu me mato!**

NADIA: Na semana de LOG, **foi horrível pra mim.**

LARISSA: **Pra mim também.**

NADIA: Eu **quase entrei em depressão naquela semana...**

MONICA: Não, nem vou vim, vou faltar nas aulas! Eu tenho que, **eu tenho que lutar [muay thai], dá licença, não vou vir pra escola.**

MONICA: Vou deixar pro fim de semana, já... Já nem vou fazer, vou esperar a faculdade...
Quem sabe, quando já estiver no caixão, eu faça alguma coisa.

7. Amizades após o ingresso no IF

NÁDIA: Eh, **eu já deixei de falar com muito amigo, depois que eu entrei pra cá**

LARISSA: Eh, **eu também**

MONICA: Aí a pessoa fala: Nossa, cê esqueceu da gente, abandonou... Meu amado, eu não abandonei, só que vem assim: tem você, lição. **O que tá aqui em cima é o que prioridade, amor. Você tá aqui [embaixo], amor...**

NADIA: **Prioridade é passar de ano.**

MONICA: **É muito complicado conciliar as amizades de antes com as de agora.** Porque agora você fica o dia todo, e você tem muita obrigação, e é diferente da sua antiga escola. **Porque, se você comparar o seu cotidiano com o de outras pessoas, eles podem até fazer algumas atividades, mas são atividades por lazer, por prazer, e eles estão na escola meio período, eles estão sempre saindo. E você que fica na escola?** Pessoas vai falar: Ah, vamos dar um rolê? Não dá, tô em semana de prova. Ah, você tá mó careta agora. Mano, não é ser careta, vem fazer as provas por mim então, oh palhaça.

MONICA: É complicado, porque às vezes, **a pessoa não entende que você tá se esforçando pra alguma coisa, e a pessoa quer que você esteja ali, e nem sempre que você pode estar ali, com a pessoa vinte e quatro horas.** Eu falo: eu tinha uma amiga que... eu tive uma amizade com ela uns três anos. Eu vivia na casa dela, eu vivia: eu dormia na casa dela, eu ia na casa dela e falava: Pede pizza! Ela pedia pizza. Vamo combinar de sair. Vamos! Era, tipo, vinte e quatro horas eu e ela. **Depois que eu entrei aqui, eu não vejo ela quase... Quase o tempo que eu estudo aqui! Quase um ano que eu não vejo mais ela.**

LARISSA: **É muito difícil eu ter, tipo, manter contato com as pessoas que eu geralmente tinha.**

MONICA: E **pra entrar aqui, pra fazer amizade, nem é assim...** Eu perdi muita... **Eu perdi muito contato com as minhas amizades antigas quando eu entrei aqui.** Ainda mais que eles são de outras salas, então... **Vocês não têm o mesmo assunto, digamos, não é a mesma coisa** eu falar: Nádia, a gente tem trabalho de Introdução à Logística pra fazer, dois

capítulos, quase três... Então, tamo lascada...

MONICA: Só é chato porque às vezes você vai *[em excursão]* com umas pessoas com quem você não queria ir. Tipo, segundo ano, assim. Se até com umas pessoas lá você não vê, imagina com o segundo ano... Que você não se dá muito bem... Mas... **É bom porque, assim, por um momento você conhece outras pessoas, você vai pra um lugar diferente, você tem um momento de paz que você não vai estar na escola o dia inteiro, fazendo as mesmas coisas...**

NADIA: **Eu achei o meu melhor amigo nessa excursão do Instituto**

8. A identificação com o curso técnico

NADIA: Edificações não é muito a minha área porque eu não quero ser arquiteta nem engenheira civil. Eh... Mecatrônica, não me vejo fazendo, e **Logística foi a única coisa que...**

MONICA: **Que me restou!**

NADIA: Que me restou, porque, tipo, **não tem nada a ver com o que eu quero ser da vida,** entendeu?!

MONICA: Que que cê qué?

NADIA: Psicóloga, falei...

MONICA: Então... Eu tô fazendo, e **Logística foi uma coisa que me surpreendeu, que eu gosto,** então, tô pensando assim... Ah, **vou seguir Logística, fazer uma faculdade de Logística e tentar ingressar numa... Multinacional.** Envolvendo a Logística. **Pelo menos, alguma coisa pra mim fazer.**

LARISSA: Então, não é o que eu gosto muito... mas, tipo, eu acho seria, **é menor pior que se eu entrasse num outro curso e não gostasse.** Que, provavelmente, eu não passaria, por conta de ter muita conta... Ter uma carga horária maior de horário, então...

Pesquisadora: Vocês acham que é uma possibilidade trabalhar como técnico?

NÁDIA: Não, **Logística é muita dor-de-cabeça.**

MONICA: **Eu acho que sim.** Eu, eu to entre seguir a carreira de Logística e, e... o tiozinho lá do ar.

Eu falei: Não posso te dizer exatamente como é feito, mas posso ter **certeza que Logística tava por trás disso.** Ele derrubou o meu trenzinho no chão e quebrou!

MONICA: Só que eu tô meio dividida, assim, eu penso que Logística é uma coisa que me chama muita a atenção, gente, **eu não posso ver uma coisa que tenha Logística, já falo, eu já viro: Olha, tem Logística aí!...** Meu Deus, meu pai olha pra mim e fala: Calma!...

9. Desigualdes sociais e suas expressões

MONICA: exército, você dificilmente vê uma mulher lá dentro, porque quando se considera uma coisa que... **“Ah, exército, coisa de militar, é coisa de homem”, mulher não tem espaço ali dentro. Então, seria uma conquista que eu ia ficar grata, feliz por mim,** que eu ia tá feliz porque é uma coisa que me chama muita atenção e me traz uma, uma sensação de “Nossa, se eu fizesse isso eu ia tá muito feliz”.

MONICA: o menino olhou pra minha cara e disse: Tia MÔ, senta aqui com a gente. Aí eu sentei. Aí ele: Quer um salgadinho? **E o menino, né, Dorito, Cebolito, nem eu, eles nem trabalham, fica o dia inteiro na escola!**

MONICA: FEBRACE, FEBRACE! Todo mundo... Teve a... Feira de Livro. Só que aí a gente... **Quem quisesse ir podia ir, só que como era muito próximo da Semana de Logística, teve gente que não foi pra ir pra viagem da Semana de Logística. Porque um era oitenta, o outro, noventa.**

Pesquisadora: Vocês gostariam de dar alguma sugestão, de alguma coisa que vocês percebiam que o Instituto poderia fazer diferente...

MONICA: Comida, gente, comida é uma boa. Tipo, **a comida ali ser um pouco mais barata... Não dá pra comprar comida todo dia.** Ou até mesmo ter comida pronta, porque tampa o forno, porque... **Esquentar marmitta é duro.**

NÁDIA: Treze reais uma refeição.

MONICA: Doze.

NÁDIA: Doze? **Doze reais um almoço, quatro um salgado.**

MONICA: Doze reais um almoço, quatro um salgado, pão de queijo é dois, quando vem queimado...

NADIA: Só que depois... Não deu. E eu... Falaram que eu podia tentar de novo, mas eu falei, pensei direito e falei: **Se eu não receber auxílio, eu não vou parar de vir pra escola, então, eu vou dar pra quem precisa.**

LARISSA: Eu não ia receber.

MONICA: Eu também não, então

PESQUISADORA: Ah, tá, então vocês não se inscreveram, porque já sabiam que...

MONICA: Eh, porque eu moro com os meus avós, o meu vô é aposentado, e a minha avó também, então, **o meu avô recebe mais que cinco salários mínimos. Então, a possibilidade de eu ganhar é... nada.** Entende? Só que **se eu morasse com o meu pai biológico, ele tava desempregado na época em que eu entrei aqui, então, a possibilidade de eu receber é grande. Só que como ele não mora aqui mais...**

Pesquisadora: E você tinha comentado sobre a **Semana da Diversidade**, como é que é, vocês estão participando?... O que vocês acham, assim... Dessa proposta, de ter essas temáticas...

NADIA: **Importante**

LARISSA: Eu acho importante, acaba usando...

MONICA: Tipo, a minha avó, ela é branca... o meu avô é negro, então, **eu convivo nessa realidade.** Só que é que, assim, **existem muitas pessoas que não convivem, e que acabam fazendo... Racismo, preconceito, essas coisas,** assim... Só que... Na minha vida, na minha vida, não muda tanta coisa, porque eu convivo...

LARISSA: **Na nossa sala tem bastante.**

NADIA: Tem?

MONICA: Tem.

NADIA: Racismo?

MONICA: De pessoas que você conhece, de pessoas que você já andou junto...

LARISSA: Bastante...

NADIA: **Eu não sabia disso...**

MONICA: **Que não fala com fulana, despreza por conta da cor, por conta de... “Ah, é uma renda menor”... Você nunca percebeu?**

NADIA: Não...

MONICA: Por que você acha que eu ando com Larissa?

LARISSA: **eu também sou negra...**

MONICA: **Aí, não tem como ela jogar na minha cara, só nota dá pra gente comparar.**

LARISSA: **Acho importante porque tem gente que não tem isso em casa, e acaba reproduzindo coisas que... às vezes, não tem ideia do que tá fazendo. E essa conversa acaba, às vezes, mudando a concepção dessas pessoas...**

10. Projetos de futuro: aproximação e distanciamento da formação técnica

MONICA: Eu pensei muito no meu futuro de área, eu quero ser professora. Aí eu vejo a sofrência que os professores passam. Isso não é pra mim, não.
LARISSA: Eu quero fazer Direito...
MONICA: o que eu queria ser é... do... da área... militar. Não exército.
MONICA: Eu queria ser da Aeronáutica. Só que... eu não queria assim... Eu queria ser isso, mas, assim, eu vejo as coisas que eles passam, isso, aquilo, treinamento... E eu falo: Gente, eu não tenho essa capacidade, não... É muito esforço. E eu sei que a gente não consegue nada sem esforço, mas aí eu falei assim: É muito cedo pra eu pensar no que eu quero fazer. Eu não tenho algo definido.
MONICA: Então... Eu tô fazendo, e Logística foi uma coisa que me surpreendeu, que eu gosto, então, tô pensando assim... Ah, vou seguir Logística, fazer uma faculdade de Logística e tentar ingressar numa... Multinacional. Envolvendo a Logística. Pelo menos, alguma coisa pra mim fazer.
MONICA: a Logística é uma coisa que, assim... Não me identifiquei com MEC [mecatrônica] nem Edif [edificações], vamos pra Logística, gente... A maioria.
NÁDIA: Ai, já pensei em tanta coisa, já mudei tanto de opinião... Já pensei em ser professora, médica...
NADIA: Todo mundo quis ser veterinária!...
LARISSA: Desde sempre eu quis ser... Fazer Direito. E eu quero ou ser juíza ou ingressar como delegada, pra fazer perícia.
LARISSA: A minha [...] e o meu padrinho fizeram [<i>Direito</i>], aí... Pelo o que eles fizeram, eu vejo assim, eu imagino que...
NADIA: Não é, a minha mãe falava assim: Ah, escolha uma profissão que dê dinheiro... Eu não sei se ser psicólogo dá dinheiro, mas a minha mãe falou que não dá.
NADIA: eu falei: Mãe, mas é uma coisa que eu gosto! E ela falou: Primeiro, você faz uma coisa que dá dinheiro, depois você faz o que você gosta. Aí eu...
MONICA: Só que não faz sentido você fazer uma coisa que você não goste por dinheiro, porque você não vai ter amor no que você vai, no que você tá fazendo. E muitas vezes você vai tá fazendo errado. Você vai tá fazendo, tanto mal-gosto, que você, é como se você não estivesse feliz! Então... Você não vai estar feliz.

NADIA:... Minha mãe fala que eu vou... Tipo, **vou conseguir realizar todas as expectativas que eu tenho na minha vida.**

NADIA: **Ela quer que eu seja médica! Que ela fala que eu tenho capacidade... Só que... Né?!**

MONICA: **Minha mãe queria que eu fosse médica, só que eu não tenho capacidade.** Que, gente, eu não posso ver, **não posso ver sangue na minha frente que eu entro em desespero!...**

NÁDIA: Eu também. **Se algum paciente morresse na minha mão, eu acho que nunca ia voltar a ficar bem de novo.**

Pesquisadora: E por que vocês acham que as mães de vocês acham que vocês deveriam fazer **medicina?**

NÁDIA: **Porque ganha dinheiro.**

LARISSA: **A minha mãe não acha nada. Ela sempre fala que eu tenho que fazer o que eu gosto,** e que, tipo, ela escolheu a profissão dela por amor. Então, ela falou: Sempre faça as coisas pensando em você, pensando no que vai te trazer bem, **independente se vai trazer dinheiro ou não.**

MONICA: Ah, eu quero ser estilista. E ele falou assim: **Isto não é uma coisa que não dá dinheiro, então você vai viver às custas de uma oportunidade ou não.** Aí que... E era o meu sonho isso. Eu falei assim: Não, então... **Acabou o meu sonho**

A.2 Indicadores obtidos nas falas dos estudantes do 3º ano EMI

1. O privilégio de estudar em uma escola de qualidade

GUSTAVO: **Estudando em escola pública eu estaria sendo mais do mesmo, sabe?!**

GUSTAVO: tenho uma **oportunidade** de eu tentar entrar numa **escola de qualidade**, né?! Que é que eu tenho **de referência é o Instituto Federal.**

RAFAELA: Acho que todo mundo que entrou aqui, e... **Em uma escola pública, estadual, e... Você conseguia as notas.** Tipo nove, dez, e aí, **você chega aqui e tira um três logo de cara,** e aí... **A gente ficou muito perdido.**

RAFAELA: Dá pra sentir bastante essa diferença. E até essa questão de, de... Amigos fora daqui, né?! Eh... **Eu tenho amigos que estudam em escola estadual, antes, no Médio, e... A gente consegue comparar o nível de ensino, de uma escola pra outra.** Porque, por exemplo, tipo, **vestibulares que eu tava sabendo, que divulgaram aqui dentro, eu**

anotava, entendeu?! Então, bem... Bem diferente.

CRISTINA: Até a cabeça, o jeito de pensar, perspectiva de vida e de mundo... É bem diferente.

DENISE: Tem gente que... Que eu estudei, assim... Acho que uma boa parte... Tava olhando o Facebook, tá virando mãe, ou tá casando, tá... Não tem essa expectativa de vida que a gente cria aqui. A gente é bem mais maduro, em relação às outras escolas.

CRISTINA: É! É um mundo diferente, é um mundo em que você tem uma melhor expectativa de vida de você conseguir estudar, ter um ensino de qualidade, tem um ensino superior, você conseguir um bom trabalho, e que, tipo, você acaba não tendo metas de tipo... Ah, de ter filho agora, tipo, com essa idade, porque você vê que tem várias outras coisas que você pode fazer pra talvez você ter um filho depois que ter uma vida melhor.

GUSTAVO: Então, lá é perdido, é uma escola perdida... É quase um presídio aquela escola lá. Lá, não... Tipo, o professor em si não conseguia dar aula, sabe?! Tipo... Quando batia o sinal, os alunos jogavam o livro didático lá de cima... Nossa, coisa louca... Ah, não, isso não é coisa pra mim, não. Eu vou pra um melhor.

RAFAELA: Não sei, eu gostava [da escola anterior]... Eh... Dos professores... Mas, tirando algumas matérias, que não tinha aula, né?! Porque faltava professor.

RAFAELA: Então, eu não vejo essa diferença da escola onde eu estudava e da escola aqui...

DENISE: Eu acho que eu vi muita diferença porque... Diferente da R. eu nunca tive professores bons em matemática. E quando eu peguei alguém falando... “Ah, ela é muito boa”, ela me humilhava na sala, me chamava lá na frente... E eu era a burra da sala. Então, eu tenho muito trauma de matemática por causa disso... E aqui, eles dão suporte melhor, né, dão mais atenção pra gente... Eles veem a nossa dificuldade e ajudam a gente... Que é bem diferente da minha outra escola. E... Eu acho que aqui, eu nunca tinha visto palestra, antes. E aqui tem muita conscientização. Eh... A gente vê as coisas que eu não tinha visto ainda, então... Eu aprendo muita coisa aqui com os professores, em palestras, tudo...

GUSTAVO: Eh... Eu acho que também a abordagem dos professores é meio que diferente aqui, né?! Os professores são mais... Sei lá. Acho que é uma característica deles também. Assim, de abordar os conteúdos de uma forma descontraída, não sei... Nas escolas, é tipo, lousa, lousa, lousa...

GUSTAVO: Pô, **tem coisa melhor que o professor, ele passar o conteúdo na sua linguagem? Ali da forma que você imagina, que você usa, por exemplo... É muito bom.**

CRISTINA: Ah, eu sempre tive **a sorte de estudar em colégio particular.**

GUSTAVO: Sim, é uma coisa que **eu gostaria que todo mundo tivesse essa oportunidade que a gente tá tendo de ter uma bagagem assim... De intelecto, assim, de conhecimento muito bom.**

DENISE: Eu queria que... **Os alunos da rede pública tivessem mais oportunidades pra estudar... Que nem a gente estuda. O ensino técnico, profissionalizante.** Então... Queria que todos tivessem essa oportunidade, que... **Você leva isso pra sua vida.**

GUSTAVO: Eh... Assim, momento, hoje, que a gente tá tendo aí... Pode se subentender que a tendência disso aqui, sei lá... **Daqui uns cinquenta anos venha ser o de privatizar, né, não sei.** Porque, segundo a... O ponto de vista de alguns, né?!... Isso aqui é uma coisa que custa muito caro pro Governo... etc, etc, então... **A gente é privilegiado, né?! De pegar uma fase, assim, tão boa, né?! Onde existia bolsa de ensino, extensão... etc assim, suporte, né?!**

2. A permanência na “escola puxada”

DENISE: **Cansativo...** Tem que acordar cedo, **pegar dois ônibus.** Na outra escola, eu achava que, pelas minhas notas, eu era uma aluna boa. Daí, quando eu entrei aqui, eu vi que não era nada disso, **aí que eu tive de correr atrás, daí que eu realmente aprendi, não foi dado nota...**

RAFAELA: Tanto é que a **primeira prova foi um baque...**

GUSTAVO: **o principal impacto que eu tive, assim, foi aprender a estudar,** ter a rotina de você pegar o caderno, revisar o que o professor passou, assim, e... **Estudar firmemente pra prova, sabe?! Pra você conseguir atingir uma nota.**

GUSTAVO: Aqui, não, aqui é... **Paulada, assim... Senão você fica pra trás, né?!... Não é à toa que ficou bastante gente no primeiro ano, né?!**

RAFAELA: Com **seis você fica feliz,** já, né?!

DENISE: Aham! Tô com **média...**

GUSTAVO: Primeiro ano, **dois primeiros bimestres lá, nota vermelha.** Nossa...

DENISE: E aqui, eles dão suporte melhor, né, dão mais atenção pra gente... **Eles veem a nossa dificuldade e ajudam a gente... Que é bem diferente da minha outra escola.** E... Eu acho que aqui, **eu nunca tinha visto palestra**, antes. E **aqui tem muita conscientização**. Eh... **A gente vê as coisas que eu não tinha visto ainda**, então... Eu **aprendo muita coisa aqui com os professores, em palestras, tudo...**

GUSTAVO: Eh... Eu acho que também **a abordagem dos professores é meio que diferente aqui, né?! Os professores são mais...** Sei lá. Acho que é uma característica deles também. Assim, de **abordar os conteúdos de uma forma descontraída, não sei... Nas escolas, é tipo, lousa, lousa, lousa...**

RAFAELA: Acho que **o Instituto tem bastante isso** [apoio]. Mas é... Acho que é pouca procura. Tem muito apoio, mas **pouca a procura**. E aí, quando chega em última hora...

DENISE: Eu acho que só não faz quem não quer realmente correr atrás de alguma coisa no IF, porque dá todos os suportes necessários. Que nem, **eu tive apoio psicológico, e que foi... !()... Atendimento a gente tem a semana inteira, então, se você tá com dificuldade, o professor tá ali pra te ajudar.** Acho que... Realmente, quem não quer nada com a vida... não vai atrás, porque a gente tem tudo.

CRISTINA: Porque eu já vi muitos casos de chamarem o aluno, por causa de falta, só que chamarem o aluno quando o aluno, tipo, já tá em cinquenta por cento de falta. E não antes quando já percebe. Porque, **querendo ou não, você já percebe os sinais, quando o aluno tá começando a avacalhar. Então, tipo, pegar esses sinais e já começar a ir trabalhando, porque se tá em cinquenta por cento** [de presença]... Aí, tipo, **o aluno já tá desmotivado, tá pra baixo, já não vai fazer diferença ir ou não ir, e aí, tipo, não adianta mais.**

CRISTINA: No começo, quando surgiu a ideia de ser quatro anos, eu achei um absurdo. Mas hoje eu percebo que **se fosse quatro anos, acho que seria muito mais bem aproveitado, nós aprenderíamos muito mais, principalmente na prática, porque nós teríamos um ano a mais, tipo, pra fazer TCC, pra...** Fazer tudo, tipo, das matérias, que **a gente conseguiu fazer as práticas das matérias, e também fazer bolsa de ensino**, porque não ficaria tão pesado. **A carga horária não seria tão pesada, a gente faria muito mais prática, e a bolsa**, igual a tipo...

CRISTINA: **Se fosse quatro anos, a gente seria bem mais feliz também.**

GUSTAVO: Tipo, quando tiver esse refeitório, eu venho pra comer pelo menos uma vez.

DENISE: Verdade! Só pra...

GUSTAVO: **Comi nesse lugar marmitta fria**, e... Não comi esse 'mardito' almoço, esse

lugar aí...

RAFAELA: Tirando que... **No primeiro ano a gente recebia pra comer, e agora...nada.** Assim... E era obrigatório, né?! Porque... Quando a gente entrou, na primeira reunião, falaram que é obrigatório vocês receberem o dinheiro ou comida. E a gente recebia, tinha a comida, doze reais por dia...

RAFAELA: É meio que toda uma adaptação, né?! Agora, eu não recebo nada, trago marmitta todo dia e... **É normal, né?! Agora, no.... No primeiro ano, eu nunca tinha comido marmitta na minha vida.**

DENISE: Nossa, **marmitta fria.** E eu lembro que teve uma época que **eu cheguei a enjoar,** não aguentava mais comida requentada. Aí eu **comecei a comer na cantina direto, tive não sei quantas intoxicação alimentar..._Aí... Acho que até ano passado tive**

3. A integração do ensino técnico no currículo

GUSTAVO: Parece que o ensino técnico ele fica meio pra trás assim do concomitante né?! Porque, tipo... **A disciplina que eles têm, quatro aulas por noite, a gente tem duas, eu acho que isso pesa bastante.**

CRISTINA: No começo, quando surgiu a ideia de ser quatro anos, eu achei um absurdo. Mas hoje eu percebo que **se fosse quatro anos, acho que seria muito mais bem aproveitado, nós aprenderíamos muito mais, principalmente na prática, porque nós teríamos um ano a mais, tipo, pra fazer TCC,** pra... Fazer tudo, tipo, das matérias, que **a gente conseguiu fazer as práticas das matérias, e também fazer bolsa de ensino,** porque não ficaria tão pesado. **A carga horária não seria tão pesada, a gente faria muito mais prática, e a bolsa,** igual a tipo...

GUSTAVO: Eu tenho comigo que **o ensino médio é mais difícil que o técnico.**

GUSTAVO: Eu acho que o técnico... Não sei se **os professores meio que... Sei lá, evitam a gente. Não sei.**

RAFAELA: **A única saída, assim, que a gente teria pra melhorar ambos, é o aumento da carga horária,** mesmo. Porque... Não tem como, né?! **Já fizeram tudo pra gente ter todo o ensino, assim, em três anos. É pesado,** mas... Que horário que a gente ia... Que iam aumentar isso pra gente ver melhor o conteúdo... Tem de ser assim né?! Agora, se estudasse por quatro anos eu concordaria.

DENISE: Verdade, porque não teria tanta pressão, porque **acumulou tudo: é vestibular, TCC,** então, eu acho que não teria tanta cobrança em relação a isso...

Pesquisadora: Vocês sentem que o curso é integrado com o técnico?

GUSTAVO: Não, eu acho que não...

CRISTINA: Que o quê? Como assim?

Pesquisadora: É como se vocês fizessem dois cursos separados?

GUSTAVO: Sim.

DENISE: Sim.

CRISTINA: Sim.

RAFAELA: Tipo, **de manhã, o ensino médio, de tarde é o curso técnico. Como se tivesse uma escola e depois fosse pra outra.**

GUSTAVO: **Pegasse um busão e fosse pra outra.**

RAFAELA: **Também tem a panelinha dos professores do ensino técnico e do ensino médio. E a gente consegue enxergar isso, né?! A gente acaba, acaba prejudicando também um pouco.** Mas não é... **Eu não acho que é integrado.**

CRISTINA: Tipo, começa por aí. **Coordenadores, coordenadores de curso, coordenadores educacionais, nada é em sintonia,** parece que, tipo, é um lugar que você... **Ensino médio, que foca na educação, e o ensino técnico,** que...

GUSTAVO: **É o trabalho.**

CRISTINA: **Só quer uma máquina pra você ficar lá, no chão de fábrica...**

RAFAELA: **A diferença é que a gente almoça.**

CRISTINA: Eh, uma cantina que nem... Que nem é tão boa.

GUSTAVO: Sim, é uma coisa que **eu gostaria que todo mundo tivesse essa oportunidade que a gente tá tendo de ter uma bagagem assim... De intelecto, assim, de conhecimento muito bom.** Mas que, que nem, só que, pessoal que não se identifica muito com a área, acho que... **Muita coisa que você aprende, você... Vai levar pra vida, sabe?! Sei lá, [...], esse lance de EPI, sabe, proteção... Coisa assim, pode parecer meio banal, mas, sabe, mas que no fundo você fixa na mente.**

RAFAELA: E é uma **área que tá crescendo muito, né?! Tipo... Tecnologia, então... Se mais gente tivesse essa oportunidade** seria mais ()..

RAFAELA: Da minha parte, eu não me identifiquei com o curso *[mecatrônica]*. Então, esse curso, eu acho que não escolheria. **Se tivesse uma outra opção, com áreas que eu gosto mais, eu escolheria, sim.** Eu acho que é muito bom, sabe?! Você estudar o ensino médio de manhã, o curso técnico de tarde, **você ter essa oportunidade,** porque... Geralmente se faz o ensino médio, e depois do ensino médio é que você vai fazer um técnico e, talvez, ou vai pra uma faculdade. E **poder fazer os dois juntos eu acho melhor.**

4. O conteúdo do curso técnico como diferencial para o currículo e para a vida

GUSTAVO: Sim, é uma coisa que **eu gostaria que todo mundo tivesse essa oportunidade que a gente tá tendo de ter uma bagagem assim... De intelecto, assim, de conhecimento muito bom.** Mas que, que nem, só que, pessoal que não se identifica muito com a área, acho que... **Muita coisa que você aprende, você... Vai levar pra vida, sabe?! Sei lá, [...], esse lance de EPI, sabe, proteção... Coisa assim, pode parecer meio banal, mas, sabe, mas que no fundo você fixa na mente.**

DENISE: Eu queria que... **Os alunos da rede pública tivessem mais oportunidades pra estudar... Que nem a gente estuda. O ensino técnico, profissionalizante.** Então... Queria que todos tivessem essa oportunidade, que... **Você leva isso pra sua vida.**

RAFAELA: E é uma **área que tá crescendo muito, né?! Tipo... Tecnologia, então... Se mais gente tivesse essa oportunidade** seria mais ()

RAFAELA: Na verdade, eu não queria entrar aqui, queria entrar no ETEC.

CRISTINA: Só que na minha sala todo mundo queria fazer ETEC, e não aqui. Aí... Os dois meninos que vieram comigo, eles também queriam fazer aqui. E aí **a gente veio mais pelo curso de... De interesse ao curso.**

RAFAELA: Eu não me identifico com nenhum dos três cursos. **Eu entrei mais por causa do Ensino médio, porque eu acabei passando.**

DENISE: “Ah, curso de Mecatrônica”... Aí, o que que falavam pra mim? “Ah, você vai fazer robô!” Eu falei: “Legal, né?! Vou fazer robô”. **Entre aqui achando que era uma coisa e... E vi que era outra.**

RAFAELA: Da minha parte, eu não me identifiquei com o curso [*mecatrônica*]. Então, esse curso, eu acho que não escolheria. **Se tivesse uma outra opção, com áreas que eu gosto mais, eu escolheria, sim.** Eu acho que é muito bom, sabe?! Você estudar o ensino médio de manhã, o curso técnico de tarde, **você ter essa oportunidade,** porque... Geralmente se faz o ensino médio, e depois do ensino médio é que você vai fazer um técnico e, talvez, ou vai pra uma faculdade. E **poder fazer os dois juntos eu acho melhor.**

DENISE: Eu acho que... **O curso é legal pra quem gosta, pra quem tá tendo a oportunidade...** Que nem... Como eu disse, **acho que meu pai ficaria feliz se eu estudasse, se eu fizesse um curso que... Fosse da área que eu tenho interesse [*Medicina*].** Mas eu acho que... Seria bom, sim...

RAFAELA: **Mas também, se não existe outras oportunidades, se eu só tenho essa aqui de fazer um ensino médio bom... Mas... Acabo fazendo o curso técnico também.**

DENISE: O bom que **a gente sai com mais um curso pra, pro currículo. Sai com a idade...**

RAFAELA: **A gente não gosta, mas aprende, né?! Acaba com uma bagagem a mais, então...**

CRISTINA: **Aprende a gostar.**

CRISTINA: Tipo, que nem, oh... Vamos supor. Elas não gostam. Só **que elas veem que aqui é uma necessidade, que aqui... Por mais que elas não gostem, o ensino médio daqui é de qualidade.** Então, elas aprenderam a lidar que nem sempre a gente faz...

GUSTAVO: Comprou um **compromisso**, sabe?!...

CRISTINA: ...**nem sempre a gente faz o que a gente gosta.** E elas assumiram um compromisso e tão cumprindo bem... **Eu vejo como um aprendizado.**

5. O esforço individual e o êxito pessoal

GUSTAVO: Que eu **já cursei o primeiro do Ensino médio e retornei pra cursar o técnico, técnico integrado.**

GUSTAVO: Ele perguntou assim, na sala que eu estava, **quem se interessava. Fui o único que levantei a mão.**

GUSTAVO: já que eu falo que aqui é tão ruim, né?! **Vou ter que mostrar que eu sou melhor que isso, né?!**

GUSTAVO: Hoje **meus pais trabalham muito, não ganham muito bem**, então.. **Eu sofrendo assim**, não sofrendo, né?! Buscando um ensino melhor, por mais que... por mais que seja mais complexo, né?! **Eu vejo que isso vai trazer algum benefício lá na frente.**

DENISE: Aí, eu cheguei a fazer uma aula de cursinho pro Vestibulinho, porque **eu tava realmente empenhada...**

CRISTINA: E aí quando foi que apareceu a notícia eu tava muito perdida do que eu poderia fazer. E... **Eu já tava cansada, de não fazer nada**

GUSTAVO: Vou reprovar nesse negócio aqui! Já voltei um ano pra estudar de novo, e **vai reprovar? Não, não pode ficar assim**, né?! Daí que ó (Sinais com a mão) **Ralando!** E tamo aqui, né?! **Graças a Deus, formando, no terceiro ano**, mas...

GUSTAVO: Eh, agora não, né?! **A gente já tem hábito, já acostumou já, né?! Já sabe como funcionam as coisas. Mas o primeiro ano era difícil, primeiro ano era... Tipo... Todo mundo ficava meio pelos cantos aí...**

GUSTAVO: Mas **quando eu vejo que é por falta de estudo**, meu, aí eu fico muito chateado. Eu penso assim: **“Nossa, sou burro”**. **E bem assim que começa, esse trauma psicológico...**

GUSTAVO: **Perspectiva de vida, né?! E acho que... Por mais que o pai e mãe incentivem, mas... Ah, tem que ser da pessoa, não adianta.** Se a pessoa quiser ela vai atrás e... Então

GUSTAVO: **Já que eu falo que a escola onde eu tô é tão ruim, então eu vou mostrar o meu melhor, né?! Foi mais ou menos esse o meu raciocínio, que eu persegui pra entrar aqui...**

GUSTAVO: É aquele papo **“o aluno faz a escola”**, não adianta... **Se a pessoa se contenta com o que ela tá tendo aqui, não vai progredir, né?! Então, é mais ou menos isso...**

RAFAELA: Acho que **a pessoa não sabe que ela tem um potencial...** Aí, tipo, **ela não descobriu ainda.** E às vezes **ela não tem interesse, não se esforça um pouco mais porque ela acha que talvez que ela não seja capaz de...** Fazer, sabe?! Eu vejo muito isso.

RAFAELA: Tipo, **não vou tentar porque eu sei que não vou conseguir...** Eu acho que... Isso foi uma das coisas que **eu mudei bastante em mim, que eu tinha muito esse pensamento... “Quem sabe eu consiga”...**

DENISE: **Eu também me subestimava muito...** Em questão de apresentar, **eu sempre fui muito fechada, muito tímida, e eu acho que aqui eu tive a oportunidade de trabalhar bastante esse lado... E agora eu tenho um pouco mais de facilidade...** Eu nem falava assim, aberto, não falava nada.

CRISTINA: Se não tiver alguém, sendo que vai fazer, vai te incentivar a fazer, que você não vai fazer? **Você vai viver sempre na asa de alguém?** Então, eu não sei o que é melhor: você deixar a pessoa, tipo... **Quebrar a cara, talvez reprovando, e aí, tipo... E ela mude a cabeça,** e veja que, tipo, que ela pode, que ela precisa fazer isso sozinha, ou continuar levando, o que talvez deixe ela na asa, né?!... Porque, tipo, tá acostumada... Não sei, difícil.

GUSTAVO: Desses dois casos aqui, que passou aqui, eu tenho um mais crítico ainda. Um mais crítico ainda.

(Risos)

CRISTINA: O seu é por preguiça pura. Má vontade.

(Risos)

GUSTAVO: Não é da minha boca, então. **O cara não tem problema pra falar, não tem**

problema, tipo, de oratória...

CRISTINA: O cara tem custo de vida bem pra cacete...

GUSTAVO: O cara tem condição...

CRISTINA: Estudou num lugar bom pra cacete!...

GUSTAVO: Só que o cara não é proativo, não tem vontade de participar das coisas.

DENISE: É inteligente.

GUSTAVO: Ah, e é inteligente, também, mas o cara é preguiçoso, tipo, se você manda, o cara não faz e não justifica. E se for esperar pra ele fazer, ele não vai fazer então...

Tá perdido, né?! É mais ou menos isso.

DENISE: Eu acho que só não faz quem não quer realmente correr atrás de alguma coisa no IF, porque dá todos os suportes necessários. Que nem, eu tive apoio psicológico, e que foi... !()... Atendimento a gente tem a semana inteira, então, se você tá com dificuldade, o professor tá ali pra te ajudar. Acho que... Realmente, **quem não quer nada com a vida... não vai atrás, porque a gente tem tudo.**

CRISTINA: Tem casos que é por preguiça, mas tem casos que... Não é só, tipo, não ter vontade, tipo, são várias condições que a pessoa vive. Tipo... Da onde ela vem, né?! Então, por isso que eu creio que...

CRISTINA: Você ve da onde ele vem, você percebe que o comportamento daquela pessoa são de acordo da onde ela vem. E, tipo, ela não tem culpa, porque ela cresceu naquilo, e, tipo...

CRISTINA: “Só vai atrás quem quer, e quem não quer não vai atrás”. Eu acho, tipo, eu vejo mesmo por ela, eu percebo que ela quer... Mas que muitas vezes, tipo, tem muitas coisas que bloqueiam ela.

DENISE: Verdade, porque não teria tanta pressão, porque acumulou tudo: é vestibular, TCC, então, eu acho que não teria tanta cobrança em relação a isso...

RAFAELA: A gente não sabe lidar com isso. Eu não sei lidar com isso. E... Aí a gente fica assim, tipo... Ah, ou eu estudo pra prova de amanhã, ou eu estudo pro vestibular que vai ter daqui a pouco. Tipo, a mesma pressão que eu sentia pra entrar aqui, eu tô sentindo pra sair daqui.

RAFAELA: Eu estudei bastante aqui. Eh, ano passado, por exemplo, eu achei que eu não ia, tipo... **Eu queria desistir.** Chegou uma parte do ano que eu falei assim: “Não, eu não quero mais”, tipo... **Tava bem, bem mal.** Eh... Me envolvi com uma galera que... Bem... Complicado. **E aí acabou que as amizades daqui, e os professores e tudo mais me ajudaram bastante a... Superar,** né?! Então, eu acho que sou bem realizada. Tipo, **eu consegui concluir o ensino aqui. Vai ser uma coisa que eu vou levar pra sempre. Tipo... Consegui, então, eu posso conseguir isso também.**

GUSTAVO: Acho que **eu poderia definir o IF como resiliência.** Que é tipo, assim, aquela coisa que não pode, persiste, sabe?!... Não perde, assim... **Não perde a convicção. Você não pode desistir daquilo,** né?! Acho que essa é a melhor definição que eu... Você não pode baixar a cabeça, né?! Tem que... **Agora que você assumiu esse compromisso, tem que ir até o final e... Vamos que vamos, sabe?! Não pode abaixar a cabeça.**

CRISTINA: Ah, acho que... Me sinto realizada. Acho que pra essa fase... Acho que, apesar dos pesares, tipo... Fica um pouco o gosto dessa fase, que você conseguiu concluir. Agregou bastante coisa. Tipo... **Até por mais que não seja aquilo que você queira, mas, nossa, tem dia que você acorda com o sentimento de “nossa, que felicidade”, até por conquista de amigo, que você vê que tá todo mundo pegando um caminho, consegue, tipo, vitórias, tipo, igual na nossa sala, a gente teve três, quatro bolsistas de todas as bolsas que lançaram... Pessoal publicando projeto, pessoal engajado. Então, eu acho que... A gente conseguiu chegar ao fim.**

DENISE: **Eu me sinto realizada porque eu não desisti, apesar das dificuldades. E... Mesmo eu tendo, eu aprendi a lidar e tive maturidade com isso.** E eu acho que... Eu também me sinto realizada pelas amizades que eu tive, tenho até hoje. Porque... Elas me ajudaram a seguir em frente, né?! **E eu consegui continuar estudando.**

6. O contexto familiar e a expectativa de superação

GUSTAVO: Ah, achou maravilha, né?! Achou... Esplêndido, nossa, meu filho passou no Vestibulinho aí... Aí, tem a **oportunidade** de, talvez... É aquela coisa que os pais sempre falam, né?! Eh... **Os pais se realizam no filho, né?! Então, eh, uma coisa que também influencia no psicológico da pessoa é... Nossa, o pai... eh... coloca todas as fichas deles em mim, né?! Pra gente ser melhor quer eles, né?! Tipo assim... No futuro**

GUSTAVO: Hoje **meus pais trabalham muito, não ganham muito bem,** então.. Eu **sofrendo** assim, não sofrendo, né?! **Buscando um ensino melhor,** por mais que... por mais que seja mais complexo, né?! **Eu vejo que isso vai trazer algum benefício lá na frente.**

DENISE: E aí, quando eu passei, **meus pais ficaram super felizes**, porque **meu irmão, também, não demonstra interesse por estudar** né?! E... Meu pai, eu tenho muita dó dele, porque ele chegou a estudar em um bom colégio, só que... Por causa da vida dele, que era muito difícil, **ele não conseguiu continuar. Ele se sentia muito culpado – se sente até hoje – e aí ele pede pra eu estudar muito, né?! Que foi o que ele não conseguiu fazer. Podia ter tido uma vida melhor, né?! Dar uma vida melhor pra gente.**

RAFAELA: **Todo mundo me esperando que eu passasse e eu fiquei mal**, eu muito mal. E... Até acabei fazendo rematrícula **na escola mesmo**, aonde moro. E... **Quando saiu a lista, que eu vi que meu nome tava lá, meu Deus, graças a Deus, me deu um alívio.** Assim, pelo menos **agora, eh... Vou responder, né?! Que todo mundo queria.** E a minha família ficou muito feliz também. Minha mãe veio aqui já no primeiro dia. Tipo, saiu a lista e ela veio no outro, pra fazer a matrícula.

RAFAELA: Eu acho que **a pressão que eu sinto hoje, eu mesma coloco às vezes em mim.** E não é nem, acho, que por parte do professor, escola, talvez por família, **é família, e fora da escola.** E eu também acho que **falta essa integração família/escola.**

RAFAELA: Talvez, **se o professor perceber que um aluno está com dificuldade chamar o pai**, sabe?! Eu não vejo acontecendo... Ou, nem problema só com nota, **problemas pessoais, sabe?! Que a pessoa não demonstra em sala de aula?! E... Eu acho que isso poderia acontecer mais.**

DENISE: Eu acho que eu sempre tive uma cobrança maior comigo. De... Querer estudar mais. E... Eu tava conversando esses dias com minha mãe, de... Sobre o meu futuro, né?! E aí... Eu sempre me cobre assim, tipo... Por eles. Sempre querer dar.... Dar maior alegria pra eles, né?! Um orgulho. Aí, **a minha mãe me parou e falou assim: “Denise, eu nunca cobrei nada de você, você que tá se cobrando”.** Então, vê que... a gente, quando tá aqui, é... **Acho que a gente vê que o tempo tá passando e, com a matéria acumulada, acho que a gente bota mais pressão na nossa cabeça.**

CRISTINA: Eu acho que também tem um pouquinho da família, né?! **Elas esperam sempre o melhor da gente. Não sei, da minha, eu vejo bastante, principalmente por todo mundo já tá numa vida boa.** Minha irmã fez USP, minha irmã tá **conkursada**, minha prima tá na Federal, também tá **conkursada**...

GUSTAVO: Eu não tenho esses problemas que vocês falaram aí, não. Eu acho, não sei, na minha família não tem muita gente que estudou, então... Até porque eu não tenho irmão, também... Então, eu acho que isso não influencia muito pra mim, não. Eu acho que... Eh... **Assim como a Denise falou aqui, meu pai e minha mãe só querem o melhor, querem que eu me, sei lá, me identifique com algo que eu faço, não que, assim, que eu.... Queira provar algo pra alguém. Né?! Acho que essa parte é tranquilo. Pelo menos, da**

minha parte.

CRISTINA: E **agora que eu tô trabalhando...** Tipo... Eu não dependo mais da minha mãe. A gente ficar em casa junto, que a gente mora junto, que eu ajudo, mas é que... Eu não preciso mais. **E aí, agora, todo esse... Tipo, que agora eu não preciso mais, agora eu vou ter que voltar a depender totalmente dela?! E aí, coitadinha, tá ficando velhinha, né?!**

DENISE: Pode pegar meu boletim, **quando tava tendo crise lá em casa, minhas notas vão lá embaixo, quando dá uma melhorada, minhas notas vão lá em cima.** Então, eu acho que *[família]* influencia muito. Porque você precisa de um apoio. Quando você tá indo mal nas matérias, minha mãe, por exemplo, ela me apoia demais quando... Dá um incentivo, né?! Acho que é fundamental esse apoio.

DENISE: Eles falaram assim: “Eu quero que você escolha”, mas ao mesmo tempo eles não querem que... Que eu vá nessa área *[medicina]*. Porque **eles querem que... Eu siga nessa área de Mecatrônica, porque já tô meio que encaminhada.** Só que **eles... Não me deixam escolher.** Aí você fica: vou ou não vou. Será que é isso o que eu quero? Aí fica complicado.

RAFAELA: Então, quando chega... **Ela vê que cheguei ao ponto de só estudar, fazer outra coisa, entendeu? Ela enxerga isso.** Eu isso muito importante também. Tipo, chegar em casa e ir direto estudar. Ela fala: “Não, vai dar uma volta, vai fazer alguma coisa diferente”. Não ficar só no quarto. **Eu acho que isso me ajuda bastante. Porque se for pensar em, tipo... Só em mim, eu só vou ficar lá, estudando,** assim...

RAFAELA: Eh... Eles apoiam bastante, porque... Pelo o que lembro, desde criança, tipo... Já tá decidido. **No “pré” eu já falava que queria Medicina. E agora que eu acabei pensando em outras coisas, em outras possibilidades, mas... Tipo, certeza, mesmo, é Medicina.** E até quando eu comentei em casa que talvez mudasse... Minha mãe, meu pai disseram: **“Você faz o que você quer”.**

GUSTAVO: Sobre essa questão do curso, aí, de cursar... Eu não tenho esse problema até porque a minha mãe, ela cursou, em Sorocaba, História, a pedido do meu avô, assim, por vontade do meu avô, então ela... **Segundo ela, não quer cometer esse erro, sabe?! Quer que eu, tipo, escolha, algo que eu me identifique,** mesmo...

CRISTINA: Ah, acho que **agora a minha mãe está mais conformada, que são as minhas decisões, que, tipo, ela não pode mudar em nada.** Mas em escolha de curso, ela nunca... Tipo, Nunca opinou, pra ela, tanto faz, **eu vou fazer o que eu quiser...**

7. As relações de amizade como instrumento para o sucesso

GUSTAVO: Quando o professor lança a nota, que, tipo... Ah, deixa eu ver a sua nota! Aí fica aquela coisa de **um comparar com a do outro. Acho que isso também pesa, essa comparação, né?! Tipo, às vezes a pessoa não... Não quer provar pra si mesmo que tá melhorando, quer provar pro outro, sabe?!**

RAFAELA: Mas acho que **a gente acabou desenvolvendo uma parceria**, assim... Na nossa sala, pelo menos, quando eu vejo essa questão de... Ah, **você tira uma nota baixa e eu tiro uma nota alta, então, eu ajudo você, sabe?!...**

GUSTAVO: Eu não acho, eu não acho... Eu acho que é mais um incentivo, mas **mais pela educação do que pela vontade, sabe?!**

RAFAELA: Eu acho que quem tirou uma nota maior, eh... Tipo, é **uma responsabilidade chegar em um amigo próximo e... Tentar ajudar**

GUSTAVO: Entra nessa questão do **nicho, né?! Da panelinha, ali... Você meio que acaba andando com quem tá próximo de você... Do que ficar no canto, se não conversa fica meio esquecido, né?!**

DENISE: Minhas amigas de fora me cobram mais: "Ah, você não aparece mais, **você tá muito exibida**, que eu não sei o quê!"... Mas não, **a gente tava estudando, ali no primeiro ano, ralando pra conseguir uma nota.**

DENISE: Eu acho que **as únicas amizades que eu tenho até hoje são as que eu sempre tive, as de antigamente...**

(15:31) RAFAELA: Desde a **infância, né?!...**

(15:32) DENISE: Aham...

GUSTAVO: Acho que, como eu sempre tô aqui, pelo menos pra mim, você passa a perceber, tipo assim... **Que tipo de amizades você tem, né?! Se tá agregando ou não. É tipo... Que nem... Se a pessoa aceita, a pessoa não estuda aqui e aceita que eu estude bastante, sei lá... Não saia tanto que nem eu saia antes, você vê que essa amizade é verdade, né?! Agora, a pessoa... Não entende que você tá fazendo uma coisa pra um bem melhor, aí já começa a descartar.**

GUSTAVO: Eliminei bastante amizade, amizades, assim, né?! Por causa disso. **As pessoas não entendem que você tem uma nova rotina, né, não dá pra ser que nem antes.**

GUSTAVO: **Gente que se envolveu com drogas, sabe, depois que parou de andar comigo.** Não sei, pode ser até meio... Meio orgulhoso para falar isso, mas parece que teve certas amizades que... Parece que... Sei lá, meio que eu instruí, sabe?! Que meio que dá uma direção, depois o cara... Parou de falar comigo... Tipo... Eu me distanciei, né!? O cara foi preso, começou a usar drogas... Ixi... Começa a perceber que... Às vezes, né?!... **Melhor eu continuar nesse caminho, que eu tô, melhor...**

GUSTAVO: A minha opinião, cara, eu acho que, então, **como aqui você tá mais entretido, você não consegue, você não pensa nessas coisas.** Sabe, tipo... Ah, é pra zuar, assim, festa...

GUSTAVO: Pelas **minhas companhias**, eu acho que, não sei, **talvez eu fosse começar a usar drogas, não sei, mas... Acho que foi uma direção bem boa.**

CRISTINA: Tipo, **ela tem muita dificuldade, e eu fico com muita dó**, porque... Ela tem dificuldade, tipo, **eu percebo que ela tenta correr atrás, mas ela... Parece que ela tem um bloqueio.**

CRISTINA: **Ela própria se humilha com outra pessoa**

GUSTAVO: Aí que entra essa questão do panelinha, do nicho aí... Porque... Talvez, **se você conseguisse fazer um vínculo com outra pessoa**, né, que fosse mais próximo, conseguiria, tipo, sei lá, **pedir apoio**, né...

GUSTAVO: É aí que entra esse problema todo... A pessoa também não quer pedir ajuda. Acho que... Aí é difícil também, né, se dispor. Assim, **é muito raro caso em que a pessoa se dispõe a ajudar alguém**, né?! Mas... Se a pessoa, sei lá, não pedir ajuda. Pelo menos, eu acho que **eu tenho humildade de pedir ajuda de alguém...** Tipo... Se tiver precisando, ah... “Oh, me ajuda aí, cara, tô ferrado aí... **Dá seus pulos pra mim aí, que... Mais pra frente eu posso te ajudar de alguma forma**”.

CRISTINA: **Se fosse de livre e espontânea vontade, eu não chamaria ela pra fazer comigo.** É real, eu realmente, tipo, não chamaria. Porque, querendo ou não, tipo... **É mais responsabilidade que você coloca nas suas costas.**

GUSTAVO: Acho que viu na gente um **potencial de ajudar**, né?! Daí colocou a garota no grupo dela e esse indivíduo no grupo meu. **Só que não saiu nada, né?! Só tô esperando aí... A evolução, aí...**

DENISE: Porque... Eu já tenho mais dificuldades. **Aí eu tenho que lidar com as dificuldades do outro. E aí fica toda aquela pressão pra mim. E eu nunca tive essa postura de liderar alguma coisa. Então, eu me cobro demais, aí...**

RAFAELA: A gente acabou brigando até, né?! E aí eu fico com um pouco de receio de... **De ver que tá faltando interesse e falar e acabar estragando a amizade que a gente tem, sabe?!**

DENISE: Eu me sinto realizada porque eu não desisti, apesar das dificuldades. E... Mesmo eu tendo, eu aprendi a lidar e tive maturidade com isso. E eu acho que... **Eu também me sinto realizada pelas amizades que eu tive, tenho até hoje. Porque... Elas me ajudaram a seguir em frente, né?! E eu consegui continuar estudando.**

RAFAELA: Eu acho que as amizades são muito importantes. **A gente praticamente mora junto, né?! Tipo, das oito às cinco.**

DENISE: **Família, né?!**

RAFAELA: Fim de semana, então... Assim... É um convívio muito diário. Eu acho que... **Ano que vem a gente vai sentir muito isso. Eh... Essa falta. Sabe?! Mas... Acho que é uma coisa que a gente vai levar muito tempo ainda. Nossa amizade, que a gente criou, assim...**

8. A Educação e sua relação com uma política de garantia de direitos

DENISE: Eu acho que só não faz quem não quer realmente correr atrás de alguma coisa no **IF, porque dá todos os suportes necessários.** Que nem, eu tive apoio psicológico... E que foi... !... Atendimento a gente tem a semana inteira, então, se você tá com dificuldade, o professor tá ali pra te ajudar. Acho que... Realmente, **quem não quer nada com a vida... não vai atrás, porque a gente tem tudo.**

GUSTAVO: Tipo, quando tiver esse refeitório, eu venho pra comer pelo menos uma vez.

DENISE: Verdade! Só pra...

GUSTAVO: **Comi nesse lugar marmitta fria, e... Não comi esse 'mardito' almoço, esse lugar aí...**

RAFAELA: Tirando que... No **primeiro ano a gente recebia pra comer, e agora...nada.** Assim... **E era obrigatório, né?! Porque... Quando a gente entrou, na primeira reunião, falaram que é obrigatório vocês receberem o dinheiro ou comida. E a gente recebia, tinha a comida, doze reais por dia...**

RAFAELA: **A gente recebia todo começo do mês o valor total pra comer o mês inteiro, né?!**

RAFAELA: **É, e o transporte também... E aí, no segundo ano, pronto: já saiu boa parte dos valores, e agora... Quase nada.**

GUSTAVO: Eu lembro, em si, dos valores que eu recebia: trezentos e sessenta.... eu fazia a bolsa, mas, oh... Mas só que... Daí eu recebia quanto? Setecentos e sessenta reais por mês. Mas só que **nessa época, meu pai tava desempregado, então, esse dinheiro servia meio que pra ajudar, né?! Pagava as contas lá de casa.** Daí, ano passado, caiu pra cento e quarenta, por exemplo o meu caso, que moro em Registro. Daí caiu pra cento e sete.

GUSTAVO: **Isso eu acho que compreendo.** Acho que faz parte, entrou mais gente, **tem que pensar como num todo, não pode só pensar na gente,** então, acho que... **Não tenho o que reclamar, não.** Eu acho que... **Se eu não recebesse nada, no primeiro ano, eu tava bem satisfeito, ah, muito bom, e é isso mesmo. Não tenho o que reclamar...**

RAFAELA: É meio que toda uma adaptação, né?! Agora, eu não recebo nada, trago marmitta todo dia e... **É normal, né?! Agora, no.... No primeiro ano, eu nunca tinha comido marmitta na minha vida.**

CRISTINA: Ah, eu tenho, que eu acho que eu só tenho vontade de trabalhar agora pela situação que o Brasil tá. Porque a minha vontade não era trabalhar, **a minha vontade é ser pesquisadora e viver de pesquisa e dando aula.** Mas pela condição que o Brasil tá, eu, tipo, cá na realidade pra perceber que talvez eu tenha que trabalhar fora disso. É isso.

GUSTAVO: Eh... Assim, momento, hoje, que a gente tá tendo aí... Pode se subentender que a **tendência disso aqui, sei lá... Daqui uns cinquenta anos venha ser o de privatizar,** né, não sei. Porque, segundo o ponto de vista de alguns, né?!... **Isso aqui é uma coisa que custa muito caro pro Governo...** Etc, etc, então... **A gente é privilegiado, né?! De pegar uma fase, assim, tão boa, né?! Onde existia bolsa de ensino, extensão... etc assim, suporte, né?!**

RAFAELA: **E agora tem retorno, né, então...**

GUSTAVO: Então... **A gente pegou essa parte, né?! A gente é... Pelo menos, eu sou muito agradecido por ter... Estar aqui, né?! Sei lá...**

CRISTINA: Ah, acho que... Me sinto realizada. Acho que pra essa fase... Acho que, apesar dos pesares, tipo... Fica um pouco o gosto dessa fase, que você conseguiu concluir. Agregou bastante coisa. Tipo... Até por mais que não seja aquilo que você queira, mas, nossa, tem dia que você acorda com o sentimento de **“nossa, que felicidade”,** até por conquista de amigo, que você vê que tá todo mundo pegando um caminho, consegue, tipo, vitórias, tipo, igual na nossa sala, **a gente teve três, quatro bolsistas de todas as bolsas que lançaram... Pessoal publicando projeto, pessoal engajado.** Então, eu acho que... A gente conseguiu chegar ao fim.

9. Desigualdades sociais e suas expressões

DENISE: Eu demonstro mais interesse por estudo do que meu irmão... Mas meus pais, tipo... Dão mais abertura pro meu irmão do que pra mim, então...
CRISTINA: Chegou uma hora que eu não aguentava mais. Que, tipo, o pessoal... Tipo, é um pessoal muito mesquinho, pessoal que tem muito dinheiro , que é muito mesquinho, e que tipo... Eles por eles, eles defendem a sala deles, eles por eles, e o resto , tipo...
CRISTINA: E a própria direção . Tipo, eles querem ter o controle de tudo, tudo é na base do dinheiro, tudo é na base dos queridos, de quem tem mais dinheiro , e tipo... É uma forma ridícula de eles lidarem com as pessoas.
CRISTINA: Agora que começou o sistema de bolsista , que você pega bolsistas, só que mesmo assim, eu fico imaginando, porque tem gente que realmente não tem condição, imagina se você é uma pessoa que não tem condição nenhuma, você vai estudar num colégio particular, numa sala totalmente mesquinha. Tipo, eles são muito gente boa com quem tá dentro da sala, tá na sua sala, mas fora...
CRISTINA: Então você vê que, tipo, quando você fazia alguma reclamação pra certas pessoas, nunca tinha efeito nenhum . Igual, eu tenho um amigo, meu deus, tipo, ele fez tudo que... Não sei como ele não botou fogo na escola. Só que ele nunca teve carta de expulsão. Porque ele era um cara que tinha muito dinheiro, muito dinheiro...
CRISTINA: Então você vê que é uma forma bem diferente, tipo, você chega aqui... Você vê que tipo, são pessoas, assim, de vários mundos, de várias condições. E você vê que... Você acaba não tendo privilégio nenhum. Se tem dinheiro ou não, você não tem privilégio nenhum. Tipo, você tem maior facilidade pra você lidar com as coisas, mas privilégio... E...
CRISTINA: E aí os meninos que vieram comigo, tipo, eles eram cabeça muito pequena, muito pequena, e... Até que um deles, era uma pessoa... Muito conservadora, sabe?! De falar coisas absurdas . E hoje eu percebo que ele ainda é, mas, tipo, é uma nova cabeça, é um novo jeito de começar a pensar no outro, de começar a fazer práticas, de você ter um outro pensamento . Pelo menos esse, né?!... Depois de três anos...
DENISE: Esse pessoal que veio da escola particular, vi que eles tinham bem mais facilidade nas matérias, coisa que a gente que veio de escola pública... Teve que ralar no primeiro ano.
GUSTAVO: Quem veio de escola particular, assim, tinha mais facilidade, sei lá, em matemática, inglês, possivelmente. Provavelmente, é uma pessoa que já fez inglês, assim, fora. Então, é mais ou menos isso. Eu não vejo muita diferença não . Tipo assim... Pelo menos de... Pelo menos de... É pela pessoa, não adianta, né?! Acho que... É aquele papo “o aluno faz a escola”, não adianta... Se a pessoa se contenta com o que ela tá tendo

aqui, não vai progredir, né?! Então, é mais ou menos isso...

CRISTINA: Acho que a gente nunca teve problema com esse negócio de... Tipo, gritante, tipo... “Ah, quem tem mais dinheiro e quem não tem”... De ficar ostentando...
Acho que a gente nunca teve esse problema, né?!...

CRISTINA: Povo é bem humilde...

CRISTINA: Eh, mas... Por mais que, tipo... Acho que tem casos, tipo... Tem casos e casos. Tem casos que é por preguiça, mas tem casos que... Não é só, tipo, não ter vontade, tipo, são várias condições que a pessoa vive. Tipo... Da onde ela vem, né?! Então, por isso que eu creio que...

DENISE: E o foda é que a pessoa tem dinheiro pra ficar aqui, né?! Tudo bem que ele mora longe, eu também moro. Ele vem de van, eu venho de ônibus, pego dois ônibus por dia. E ele... Não mostra interesse pra ficar aqui, sabe?! Agora, quando tem jogo de futebol, tá aí, até tarde. Aí eu fico...

CRISTINA: Ele é bolsista [GUSTAVO], só que, tipo, ele fica até dez horas no campus. Uma pessoa que sai cinco horas, tipo, é uma bolsa que a gente faz porque a gente gosta e sabe que é uma coisa boa. Só que... Tipo, fica muito apertado.

GUSTAVO: Eu lembro, em si, dos valores que eu recebia: trezentos e sessenta... eu fazia a bolsa, mas, oh... Mas só que... Daí eu recebia quanto? Setecentos e sessenta reais por mês. Mas só que nessa época, meu pai tava desempregado, então, esse dinheiro servia meio que pra ajudar, né?! Pagava as contas lá de casa. Daí, ano passado, caiu pra cento e quarenta, por exemplo o meu caso, que moro em Registro. Daí caiu pra cento e sete.

CRISTINA: Ah, acho que agora a minha mãe está mais conformada, que são as minhas decisões, que, tipo, ela não pode mudar em nada. Mas em escolha de curso, ela nunca... Tipo, Nunca opinou, pra ela, tanto faz, eu vou fazer o que eu quiser... E só que ela tem bastante medo, né?! De eu ir pra área de Mecânica, por causa do preconceito de eu ser mulher, né?! Tipo, já começa sendo pra Engenharia e você ser mulher, que se você vai pra Engenharia Mecânica, que é um curso totalmente tradicional, que, tipo, só tem homem. Tipo, de várias pessoas que eu conheço, tem uma menina que faz Mecânica. Então, tipo, é difícil, mas ela falou, ah: “Você vai ter que ter estômago, e que se for o que realmente você quer. Então, você faz”. Eu falei: “É”. Então...

GUSTAVO: Pagar pra ver, né?!

CRISTINA: É. Só fazendo pra ver.

10. Projetos de futuro: aproximação e distanciamento da formação técnica

GUSTAVO: Tipo, **meu pai trabalha no comércio, então, é uma coisa que eu não queria pra mim**, eu queria um ensino mais de qualidade, sabe?!

CRISTINA: Eu faria na área de mecânica, né?! Na área, tipo, dessa parte de elétrica eu cheguei à conclusão que eu não gosto, mas é que eu **não me vejo fazendo outra coisa que não seria engenharia**, tipo, nessa área de engenharia...

CRISTINA: Então, **acho que em quatro anos nós aproveitaríamos muito mais. E acho que nós seríamos mais preparados.**

RAFAELA: E outra questão do tipo... **Ah, o que é que você vai fazer depois daqui? Eu acho que a gente teria esse tempo a mais pra pensar**, porque...

CRISTINA: É, **e a gente teria mais certeza.**

CRISTINA: Então, é tipo... Você já tem uma referência, e, tipo, talvez... Não seja o que você queira. Tipo, não que eu não queira isso pra mim, mas de vez em quando a gente fica pensando se... **Aquilo era realmente algo que eu queria ou foi algo que eu construí a partir das referências.** Ah, mas não sei, acho que agora eu tô mais tranquila. Eu tô mais tranquila, eu tô aceitando mais as realidades.

GUSTAVO: **Se Deus permitir, eu tenho planos de ir pra [...], lá em São Paulo lá. Tipo... Eu gostaria de trabalhar.** Assim. Com a Mecatrônica. E estudar posteriormente, né?! **Nesse momento, eu não tenho tanto ideia pra estudar.** Mas é claro que eu não quero ficar parado, né?! Então, mais ou menos isso. **Mas eu quero fazer o ENEM, mesmo assim.**

CRISTINA: Só que, depois desse todo tempo, eu coloquei que talvez na minha cabeça que **talvez eu não queira estudar agora, que eu também queira trabalhar.** Ah, não sei... Não sei se eu quero continuar agora, agora, agora.... É tão ruim você depender dos outros, né?! Cheguei a essa conclusão. E agora que eu tô trabalhando... Tipo... **Eu não dependo mais da minha mãe.** A gente ficar em casa junto, que a gente mora junto, que eu ajudo, mas é que... Eu não preciso mais. E aí, agora, todo esse... **Tipo, que agora eu não preciso mais, agora eu vou ter que voltar a depender totalmente dela?! E aí, coitadinha, tá ficando velhinha, né?!**

CRISTINA: **Eu queria trabalhar na área, pra ver se é realmente o que eu quero fazer.** E, tipo, aí você uma direção, se é o que você realmente quer, se não quer...

Pesquisadora: Eu achei interessante que **vocês que não se identificaram com o curso já tão planejando o foco no vestibular e na graduação, e vocês que já se identificaram pensam em trabalhar um pouco na área** e... Vocês percebem que isso acontece com os colegas de vocês, **quem se identificou mais até pensa em trabalhar na área...**

CRISTINA: **Sim...**

GUSTAVO: **Sim**, sim...

DENISE: **Verdade**.

RAFAELA: Tem uma parte da sala que... Por exemplo, ano que vem, **quer ficar um ano parado, por exemplo, pra pensar...** Tipo, o que eu vou fazer. **Às vezes, a gente sai da escola com uma cabeça tão...**

GUSTAVO: **Perturbada**.

RAFAELA: **Cheia, e acaba fazendo a escolha errada**. E... Aí eu acho que a gente já tá tendo essa maturidade de pensar em não fazer nada ano que vem, fazer um cursinho, talvez, mas... Não entrar já na faculdade, e entrar só no próximo ano pra... **Conseguir se decidir melhor**.

RAFAELA: **Eu quero Medicina**.

DENISE: **Medicina**.

GUSTAVO: Quero ser, oh, coisas distintas: **eu me identifico com o Direito e com esse lance da Mecatrônica aí. Então, eu provavelmente faria ou Direito ou Engenharia de Controle de Automação ou algo parecido, semelhante**, sabe?! Mais ou menos isso.

CRISTINA: **Eu quero fazer Mecânica**.

CRISTINA: Ah, acho que agora a minha mãe está mais conformada, que são as minhas decisões, que, tipo, ela não pode mudar em nada. Mas em escolha de curso, ela nunca... Tipo, Nunca opinou, **pra ela, tanto faz, eu vou fazer o que eu quiser...**

CRISTINA: Ah, eu tenho, que eu acho que **eu só tenho vontade de trabalhar agora pela situação que o Brasil tá**. Porque a minha vontade não era trabalhar, **a minha vontade é ser pesquisadora e viver de pesquisa e dando aula. Mas pela condição que o Brasil tá, eu, tipo, caí na realidade pra perceber que talvez eu tenha que trabalhar fora disso**. É isso.

CRISTINA: **Se nada der certo, a gente vira Pereirão**

APÊNDICE B – FORMAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

1º ano EMI

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
1. motivações para a entrada no IF e a expectativa por uma escola diferente 2. a ‘escola puxada’ 3. a integração do ensino técnico no currículo	Motivos para o ingresso no EMI: “Antes, eu pensei que era mil maravilhas”.
4. família, pressões e expectativas 5. a dedicação escolar que afeta a saúde 6. desespero e exaustão: o adoecimento do estudante 7. amizades pós IF	Permanência: “Você só estuda, você não tem problemas”.
8. a identificação com o curso técnico 9. desigualdades sociais e suas expressões 10. projetos de futuro: aproximação e distanciamento do curso técnico	Futuro: “Já pensei em tanta coisa, já mudei tanto de opinião...”.

3º ano EMI

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
1. o privilégio de estudar em uma escola de qualidade 6. o contexto familiar e a expectativa de superação 9. desigualdades sociais e suas expressões	Motivos para o ingresso no EMI: “Estudando em escola pública eu estaria sendo mais do mesmo”.
2. a permanência na escola puxada 3. a integração do ensino técnico no currículo 7. as relações de amizade como	Permanência: “Eu gostaria que todo mundo tivesse essa oportunidade que a gente tá tendo de ter uma bagagem assim... de conhecimento muito bom”.

instrumento para o sucesso 8. a educação e sua relação com uma política de direitos sociais	
4. o conteúdo do curso técnico como diferencial para o currículo e para a vida 5. o esforço individual e o êxito pessoal 10. projetos de futuro: aproximação e distanciamento da formação técnica	Futuro: “Eu consegui concluir o ensino aqui. Vai ser uma coisa que eu vou levar pra sempre. Consegui, então, eu posso conseguir isso também”.

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA A CONVERSAÇÃO

- a) identificação: nome, idade, cidade de origem
- b) motivos que levaram a optar pelo Instituto Federal
- c) como ficou sabendo do vestibular
- d) opinião da família acerca da entrada no IF
- e) identificação com o curso técnico escolhido
- f) adaptação à rotina escolar e as condições de permanência no IF (transporte, alimentação)
- g) amizades antes e depois da entrada no IF
- h) especificidades da instituição: equipe técnica, corpo docente, participação em eventos
- i) diferenças e semelhanças com a instituição de origem
- j) preconceito e desigualdade na escola
- k) como lidam com as dificuldades de aprendizado dos colegas
- l) o que pretendem fazer após a conclusão do EMI
- m) qual profissão gostariam de seguir
- n) cobranças pessoais e familiares

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conforme resolução nº 466/12 do CNS/MS)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “*Ensino Médio Integrado*”: um estudo sobre as significações constituídas por estudantes em um campus da rede federal” que tem por objetivo analisar a relação do adolescente com o ensino médio, especificamente com o Ensino Médio Integrado ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

A sua participação nessa pesquisa ocorrerá por meio de entrevista. Apenas o áudio dessa entrevista será registrado. A sua imagem, bem como todos seus dados pessoais serão preservados e mantidos em sigilo. Os dados obtidos serão utilizados somente para fins acadêmicos e não serão associados à sua pessoa. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a entrevista a qualquer momento sem prejuízo a você ou ao estudo.

Salienta-se que essa pesquisa não lhe trará nenhum retorno financeiro, nem benefício direto. Ao participar desse estudo, você colabora com o desenvolvimento científico da área e auxilia futuras pesquisas e intervenções. Ressalta-se que essa pesquisa não lhe causará nenhum tipo de despesa ou ônus.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda Carla Cristina Kawanami, sob orientação da Profa. Dra. Ana Mercês Bahia Bock, do Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Caso tenha alguma dúvida, solicite esclarecimentos à pesquisadora responsável via e-mail carla.kawanami@gmail.com ou telefone (13) 99724-0971. Contato do Comitê de Ética em Pesquisa: cometica@pucsp.br

Se você concordar em participar desta pesquisa, por gentileza, assine o termo de consentimento em duas vias. Uma delas ficará com você e a outra com a pesquisadora.

Eu, _____,
 responsável por _____, tendo
 conhecimento dos objetivos da pesquisa “*Ensino Médio Integrado ao Técnico: um estudo sobre as significações constituídas por estudantes em um campus da rede federal*”, autorizo sua participação voluntária na pesquisa, bem como a divulgação das informações obtidas por meio de sua participação, desde que esteja garantido o sigilo da fonte. Tenho conhecimento, também, de que está assegurado o direito de interromper a participação, em qualquer momento, sem que isto represente qualquer prejuízo para ele ou para a pesquisa.

Registro, _____ de _____ de 201__.

 Assinatura do (a) responsável

RG do responsável: _____

CPF do responsável: _____

 Carla Cristina Kawanami

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

 Prof^a. Dr^a. Ana Mercês Bahia Bock

Orientadora da pesquisa – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
 Psicologia da
 Educação – PUCSP

 Assinatura da Testemunha

Nome completo: _____

RG: _____

CPF: _____

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, fui esclarecido pela pesquisadora e entendi que a pesquisa a ser realizada pela aluna do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada “Dimensão Subjetiva do Ensino Médio integrado ao curso profissionalizante: um estudo sobre esse tipo de escolarização” é sobre minha vida escolar, minhas lembranças e opinião. Portanto, eu serei entrevistado e, nessa entrevista, responderei a perguntas sobre os meus sentimentos, vivências e relacionamentos. Entendi também que, mesmo a entrevista sendo gravada, a minha identidade será preservada, não sendo divulgados o meu nome ou dados que venham a facilitar a minha identificação. Dessa forma, concordo em participar na realização da pesquisa.

Registro, ____ de _____ de 201__.

Nome do Entrevistado(a):

Carla Cristina Kawanami

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

Prof^a. Dr^a. Ana Mercês Bahia Bock


Orientadora da pesquisa – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Psicologia da Educação – PUCSP

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA COLETA DE DADOS**COMUNICADO Nº 009/2018 – DRG/RGT**

Comunico a todos que fica autorizada a servidora Carla Cristina Kawanami, SIAPE 2156506, pertencente ao quadro permanente desta instituição no cargo de Psicóloga, a realizar coleta de dados e pesquisa com alunos deste campus para fins de dissertação para conclusão de Mestrado em Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Registro, 18 de junho de 2018.

Atenciosamente,


FÁBIO DE AZEVEDO PEREIRA
Diretor-Geral do Campus Registro *em exercício*
Port. RGT.005//2018 DE 06 DE JUNHO DE 2018