

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JULIANA GIMENES GIANELLI**

**O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
SÃO PAULO - *CAMPUS* SÃO JOÃO DA BOA VISTA: a questão do  
Ensino Médio Integrado**

**SÃO CARLOS**

**2018**

**JULIANA GIMENES GIANELLI**

**O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
SÃO PAULO - *CAMPUS* SÃO JOÃO DA BOA VISTA: a questão do  
Ensino Médio Integrado**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de pesquisa História, Filosofia e Sociologia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella

**SÃO CARLOS**

**2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

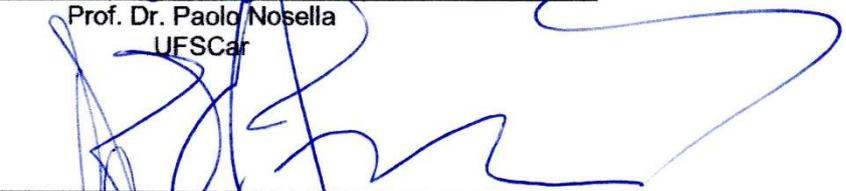
**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Juliana Gimenes Gianelli, realizada em 12/03/2018:

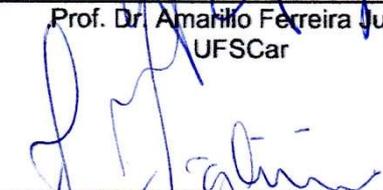
---

Prof. Dr. Paolo Nosella  
UFSCar



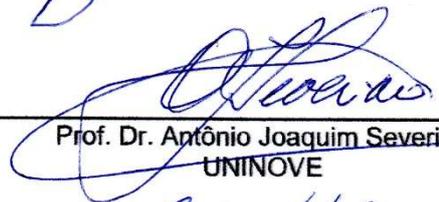
---

Prof. Dr. Amarillo Ferreira Junior  
UFSCar



---

Prof. Dr. João Virgilio Tagliavini  
UFSCar



---

Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino  
UNINOVE



---

Prof. Dr. Vagno Emygdio Machado Dias  
IFSULDEMINAS

## DEDICATÓRIA

*Aos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado do Campus São João da Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, os quais representam o ponto de partida, o “despertar” desta pesquisa de Doutorado em Educação.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Paolo Nosella, por quem tenho grande admiração, pela competência e excelência nas orientações, sempre com entusiasmo e compromisso com a temática desta pesquisa. Obrigada pelas palavras, ensinamentos, disponibilidade, paciência, leitura e discussões valorosas durante todo o percurso do Doutorado. Por ser, muitas vezes, fonte inspiradora e instigadora ao tema desta pesquisa.

Aos Professores Doutores Amarilio Ferreira Junior (UFSCar), João Virgilio Tagliavini (UFSCar) e Vagno Emygdio Machado Dias (IFSULDEMINAS) por terem aceitado participar da composição da Banca de Qualificação e Defesa, como também pelas contribuições e consolidação dessas etapas.

Agradeço, igualmente, ao Professor Doutor Antônio Joaquim Severino (UNINOVE), por aceitar compor a Banca de Defesa. Pelo seu conhecimento e contribuições relevantes à tese. Agradeço também aos Professores Doutores (Suplentes deste processo): Marisa Bittar (UFSCar) e Marcos Lorieri (UNINOVE) pela disponibilidade e atenção.

Aos alunos, professores e servidores do IFSP que me auxiliaram com seus relatos nas entrevistas com disponibilidade, respeito e atenção a minha pesquisa. Agradeço também à Diretoria Geral do *Campus* SBV junto à Diretoria Adjunta Educacional, as quais deferiram e apoiaram meu afastamento para participação em Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em nível de Doutorado. À professora doutora Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues pelo incentivo, ensinamento e ajuda em alguns momentos de revisão de texto desta tese.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e aos seus professores, pelos ensinamentos, fontes de conhecimento, de pesquisa científica e compromisso com a educação, imprescindíveis para a realização deste trabalho.

A Deus, por me proporcionar saúde, paz e alegrias como filha, neta, irmã, esposa, mãe, amiga, pesquisadora e Técnica em Assuntos Educacionais no *Campus* São João da Boa Vista do IFSP.

À minha família, Álvaro, meu esposo; Lorenzo, meu filho, pelo aconchego de felicidade e companheirismo, pelos sorrisos, beijos, abraços e palavras doces e amigas

em momentos de saudades, especialmente quando eu estava longe de casa, em São Carlos ou participando de eventos científicos.

Aos meus pais, Rosângela e Milton, pelo aconchego, colo e incentivo na minha caminhada e nas horas difíceis.

Aos meus avós maternos Yolanda (*in memoriam*) e André, avô tão presente na minha vida, exemplo de homem de luta e caráter incontestável, que sempre me acompanha nas jornadas da vida e acadêmicas.

Ao meu avô paterno Milton, pela serenidade diante dos desafios da vida. À vovó Ditinha (*in memoriam*), pelo exemplo de vida e luta constante, que partiu durante a etapa final do Doutorado, deixando palavras de incentivo, motivação e muitas saudades.

Aos diversos familiares, amigos (as) e colegas que me apoiaram, acompanharam e respeitaram minhas escolhas e ausências durante a minha trajetória no Doutorado. Em especial, às colegas da UFSCar, Camila Mantovani Dias, Cátia Silvana da Costa e Talita Francieli Bordignon. À Adriana do Carmo de Jesus, pela amizade que se iniciou junto ao início do Doutorado, presença e apoio constante na minha pesquisa e vida. À Joana D'Arc Germano Hollerbach e ao Jarbas Mauricio Gomes pelos olhares atentos, apoios e orientações coletivas.

A toda a minha família pelo apoio incondicional (irmã Gisele, sogra, cunhados, sobrinho e sobrinha) e aos amigos. A todos os colegas do *Campus* São João da Boa Vista do IFSP pelo suporte e palavras estimulantes.

“[...] atravesso as coisas - e no meio da travessia não vejo!  
- só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada.  
Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a  
nado, e passa;  
mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo,  
bem diverso do que em primeiro se pensou [...]  
o real não está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia...”  
João Guimarães Rosa, 1986, p. 42 e 85.

## RESUMO

Esta tese situa-se nas perspectivas teórico-metodológicas marxiana e gramsciana e tem como objeto de estudo o Ensino Médio Integrado no *Campus* São João da Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. O objetivo é analisar as perspectivas e concepções de alunos, professores, gestores e equipe sociopedagógica sobre o princípio pedagógico dos cursos Técnico de Eletrônica e Técnico de Informática Integrados ao Ensino Médio, além de identificar as concepções nos documentos institucionais e na legislação brasileira, e ainda, problematizar as temáticas resultantes das entrevistas com os documentos investigados. Tal estudo também possibilita a compreensão dos desdobramentos históricos do Ensino Médio no Brasil. Partimos da hipótese que os discursos dos entrevistados confirmam a profissionalização precoce dos jovens do Ensino Médio Integrado com a acentuação da questão da dualidade escolar, além de se distanciar de um projeto que desenvolva a formação humana integral dos alunos. Utilizando-se da técnica de Grupo Focal, participaram deste estudo vinte e um alunos do quarto ano dos cursos Integrados, onze professores, três gestores e três servidores da equipe sociopedagógica. Para tanto, a pesquisa também implicou na coleta de dados dos documentos da instituição, bem como da legislação educacional. Problematizamos as questões encontradas nas entrevistas a partir de três fundamentos centrais: a condição da juventude do aluno do Ensino Médio; as propostas pedagógicas do curso, com base na tese defendida por Nosella (2016a); e, por fim, a questão da conscientização e da necessidade de elevação cultural das massas. A tese é de que a questão do Ensino Médio Integrado se identifica, dialeticamente, com a problemática dualidade escolar, configurando-se em um ensino médio *multiforme* e não *unitário*. Os resultados apontaram que a proposta de um modelo único de Ensino Médio brasileiro deve ser colocada de modo universal para todas as classes sociais. Diante da atual conjuntura política e, com a Lei 13.415/2017 (Lei da Reforma do Ensino Médio), o propósito é de pensar numa mudança que não extingue a qualidade dos cursos e, tampouco reduza as disciplinas da formação básica, de cultura geral. Os desafios explanados nesta pesquisa devem ser vencidos a partir de uma luta constante pela excelência do ensino, a não obrigatoriedade do ensino profissionalizante e a ruptura do dualismo escolar no campo da luta hegemônica.

**Palavras-chave:** Escola Unitária. Dualidade Escolar. Ensino Médio Integrado. Formação Humana Integral. Princípio Pedagógico.

## ABSTRACT

This thesis is based on the Marxian and Gramscian theoretical-methodological perspective and has as object of study the Integrated High School in the São João da Boa Vista Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo. The objective is to analyze the perspectives and conceptions of students, teachers, managers and socio-pedagogical team on the pedagogical principle of the Electronic Technician and Computer Technician Courses Integrated to High School, besides identifying the concepts in institutional documents and Brazilian legislation, as also to problematize the themes resulting from the interviews with the documents investigated. This study also enable us to understand the historical unfolding of secondary education in Brazil. We start from the hypothesis that the interviewees' discourses confirm the early professionalization of the young people of the Integrated High School, with the accentuation of the issue school duality, besides distancing itself from a project that develops the integral human formation of the students. Using the Focal Group technique, twenty-one students of the fourth grade of the courses, eleven teachers, three managers and three socio-pedagogical workers participated on this study. The research also implied the collection of data in documents of the institution, as well as in educational legislation. We problematize the questions found in the interviews from three central foundations: the condition of High School student's youth; the pedagogical course proposals, based on the thesis defended by Nosella (2016a); and, finally, the issue of awareness and the need for cultural elevation of the masses. The thesis is that the issue of Integrated High School Education is identified, dialectically, with the problematic school duality, configured as a multiforme and non-unitary way. The results showed that the proposal of a single model of Brazilian High School Education should be universally applied to all social classes. In view of the current political situation, and due to the Law 13.415 / 2017 (Law of Reform of Secondary Education), the purpose is to think of a change that does not extinguish the quality of courses but can also reduce the disciplines of basic education, based on general culture. The challenges presented in this research must be overcome through a constant struggle for excellence in teaching, non-compulsory vocational education and the breakdown of school dualism in the field of hegemonic struggle.

**Keywords:** Unitary School. School Duality. Integrated High School. Integral Human Formation. Pedagogical Principle.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Imagem do Colégio D. Pedro II de 1962 .....	57
<b>Figura 2:</b> Modelos de livros preparatórios aos exames admissionais do Ginásio.....	63
<b>Figura 3:</b> Estudo do meio com os alunos do Colégio Vocacional de Rio Claro .....	70
<b>Figura 4:</b> Médias, intervalos de confiança e percentis dos escores por dependência administrativa, ciências - PISA 2015 .....	111
<b>Figura 5:</b> Médias, intervalos de confiança e percentis dos escores por dependência administrativa, leitura - PISA 2015 .....	111
<b>Figura 6:</b> Médias, intervalos de confiança e percentis dos escores por dependência administrativa, matemática - PISA 2015 .....	111
<b>Figura 7:</b> Blocos A e B do <i>Campus</i> São João da Boa Vista.....	112
<b>Figura 8:</b> Visão Geral do IFSP <i>Campus</i> São João da Boa Vista.....	112
<b>Figura 9:</b> Foto de capa da página da rede social da Biblioteca .....	117
<b>Figura 10:</b> Biblioteca decorada "Pesca Literária" .....	117
<b>Figura 11:</b> Decoração das prateleiras de livros durante evento.....	118
<b>Figura 12:</b> Espaço decorado com o tema “Arraiá da Biblioteca” .....	118
<b>Figura 13:</b> “Arraiá da Biblioteca” .....	119
<b>Figura 14:</b> Espaço decorado com tema festivo.....	119
<b>Figura 15:</b> Atividade com alunos “Sarau Literário”.....	120
<b>Figura 16:</b> Novas instalações do prédio dos Laboratórios .....	120
<b>Figura 17:</b> Novas Instalações da Biblioteca .....	121
<b>Figura 18:</b> Composição da Carga Horária dos Cursos Integrados .....	138
<b>Figura 19:</b> SNCT 2016: IFSP <i>Campus</i> SBV .....	145
<b>Figura 20:</b> SNCT 2016: IFSP <i>Campus</i> SBV .....	145
<b>Figura 21:</b> SNCT 2017: IFSP <i>Campus</i> SBV .....	146
<b>Figura 22:</b> SNCT 2017: IFSP <i>Campus</i> SBV .....	146

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Quadro 1:</b> Quadro Resumo dos Escritos sobre Educação e Trabalho (Marx e Engels).	33
<b>Quadro 2:</b> Linha do Tempo sobre a história da educação brasileira para compreensão do Ensino Médio.....	82
<b>Quadro 3:</b> Lista de cursos <i>Campus</i> SBV.....	113
<b>Quadro 4:</b> Objetivos dos Cursos Integrados do <i>Campus</i> SBV .....	141
<b>Quadro 5:</b> Identificação dos Docentes Entrevistados .....	154
<b>Quadro 6:</b> Conhecimento sobre a proposta pedagógica da escola dos professores entrevistados .....	156
<b>Quadro 7:</b> Categorias de Análise e Problematizações da Pesquisa.....	167
<b>Tabela 1:</b> Evolução da oferta de cursos por nível de ensino no IFSP .....	107
<b>Tabela 2:</b> Evolução da oferta de cursos por nível de ensino no IFSP .....	108
<b>Tabela 3:</b> Desempenho das Escolas de São João da Boa Vista-SP no Enem 2014.....	109
<b>Tabela 4:</b> Desempenho das Escolas de São João da Boa Vista-SP no Enem 2015.....	110
<b>Tabela 5:</b> Identificação dos alunos entrevistados .....	147
<b>Tabela 6:</b> Dados socioeconômicos e culturais dos alunos entrevistados.....	148

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
AC	Atividades Complementares
A.D	Análise de Discurso
ANL	Aliança Nacional Libertadora
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEFET-SP	Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo
CEMAC	Congresso de Extensão e Mostra de Arte e Cultura
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CEPRO	Centro de Educação Profissional de São João da Boa Vista
CIESP	Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
CLP	Controlador Lógico Programável
CNC	Comando Numérico Computadorizado
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional
DEB	Diretoria de Educação Básica
EaD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EMI	Ensino Médio Integrado
EMIEP	Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPLITEC	Encontro de Professores de Línguas e Tecnologias
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial Continuada
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GF	Grupo Focal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
I.C	Internacional Comunista
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JIF	Jogos das Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSN	Lei de Segurança Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MRF	Matriculados de acordo com a renda familiar
NEP	Nova Política Econômica
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PAEP	Pesquisa da Atividade Econômica Paulista
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PFS	Projeto Interdisciplinar de Filosofia e Sociologia
PHG	Projeto Interdisciplinar de História e Geografia
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRE	Pró Reitoria de Ensino
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

ProEMI	Projeto Ensino Médio Inovador
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
RA	Região Administrativa
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SEV	Serviço de Ensino Vocacional
SBV	São João da Boa Vista
Semtec	Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SNCT	Semana Nacional da Ciência e Tecnologia
UDN	União Democrática Nacional
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
TFC	Trabalho Final de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1. OS ALICERCES DA PESQUISA: A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....</b>	<b>22</b>
1.1 A Formação do homem integral a partir de Marx e Engels.....	23
1.2 Lênin e Gramsci.....	33
<b>2. A HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: TRAVESSIAS E VEREDAS .....</b>	<b>53</b>
2.1 Antecedentes Históricos .....	54
2.2 A questão do Ensino Médio Integrado .....	89
<b>3. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO <i>CAMPUS</i> SÃO JOÃO DA BOA VISTA DO IFSP .....</b>	<b>102</b>
3.1 Contexto histórico e caracterização do <i>Campus</i> São João da Boa Vista.....	102
3.2 Legislação nacional e institucional.....	122
3.2.1 Legislação Nacional: .....	122
3.2.2 Legislação Institucional do Instituto Federal de São Paulo:.....	132
3.3 Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Ensino Médio Integrado no <i>Campus</i> SBV .....	139
3.4 Os alunos e os professores entrevistados.....	147
<b>4. O QUE DIZEM E POR QUE DIZEM: Análise e Problematização .....</b>	<b>163</b>
4.1 Sistematização e Organização da pesquisa.....	163
4.2 Análise e Problematização das Perspectivas e Concepções .....	167
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS.....</b>	<b>192</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>197</b>
<b>APÊNDICE A- QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS E DOCENTES .....</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICE B- ROTEIROS DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>214</b>
<b>APÊNDICE C: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS, PROFESSORES, GESTORES E EQUIPE PEDAGÓGICA .....</b>	<b>219</b>
<b>APÊNDICE D: MODELOS DOS TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>308</b>
<b>ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>317</b>
<b>ANEXO B: GRADE CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO DE ELETRÔNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>320</b>
<b>ANEXO C: GRADE CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>321</b>

## INTRODUÇÃO

O que eu acho, é que nós nunca vivemos tanto na caverna de Platão como hoje. Hoje, é que estamos de fato a viver na caverna de Platão, porque as próprias imagens que nos mostram da realidade, de tal maneira, substituem a realidade. Nós estamos, no mundo a que chamamos do audiovisual, nós estamos a repetir, efetivamente, a situação das pessoas aprisionadas ou atadas na caverna de Platão, olhando em frente, vendo sombras e acreditando que estas sombras são realidade (José Saramago, *Documentário "Janela da alma", 2001.*).

O excerto do escritor português José Saramago (1922-2010) nos traz reflexões e questionamentos referentes à atual sociedade tecnológica na qual estamos inseridos. Tudo que é “postado” e “compartilhado” nas redes sociais é tratado como o “real”. Em geral, nos dias atuais, a maioria dos indivíduos acreditam em tudo que leem, ouvem e “compartilham” nas redes sociais, sem questionar a veracidade das informações, além de não aprofundar nos conhecimentos históricos, filosóficos e sociológicos para compreender e lutar por uma realidade com distribuição de renda igualitária e direitos educacionais a todos os cidadãos brasileiros. Nesse processo, convém lembrarmos da campanha política do atual governo, divulgada amplamente, nas redes sociais e na mídia televisiva brasileira a respeito da reforma do Ensino Médio Brasileiro<sup>1</sup>. Ora, é notório que o ensino médio apresenta inúmeros desafios, tanto na questão do abandono escolar, quanto na qualidade de oferta dessa última etapa do ensino básico, a qual deve ser primordial para o desenvolvimento da formação humana integral dos jovens brasileiros. Dessa maneira, voltando à campanha divulgada pelo governo de Michel Temer, quando se veicula: “o novo ensino médio, quem conhece, aprova”, ou ainda “com o novo ensino médio, você tem mais liberdade para escolher o que quer estudar”, há impressão de que o novo ensino médio atenderá e responderá com êxito aos problemas dessa etapa. No entanto, ao invés de recorrer e analisar a Lei n.º 13.415/2017, traduzindo-a para a realidade social brasileira, muitos estão escondidos na “caverna de Platão”, pois as imagens que são reproduzidas ali, acabam substituindo o real. A atual reforma do ensino médio apresenta graves problemas, pois dirige-se à classe trabalhadora a fim de restringir seu acesso a uma educação

---

<sup>1</sup> Sobre esse assunto, ler a matéria divulgada, em 21 de fevereiro de 2017, no *site* da Revista Veja, onde explica que alguns canais “youtubers” foram escolhidos para a ação publicitária. Os canais “Você Sabia?”, “Pyong Lee”, “Rafael Moreira”, “Malena”, “T3ddy” e “Rato Borrachudo” receberam o valor de sessenta e cinco mil reais cada um. O MEC informou que a contratação foi feita por meio da agência Digital Stars, que trabalha com “youtubers”. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/youtuber-explica-por-que-nao-fez-campanha-do-novo-ensino-medio/>>. Acesso em 02/10/2017.

básica e de qualidade social. Entre os problemas, destacamos: a redução da carga horária de formação geral para 1800 horas; a redução da formação em Ciências Humanas pela não obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia e a fragmentação de uma parte da carga horária em itinerários formativos.

Vale dizer que a expressão “itinerário formativos” apresenta-se tanto na Resolução CNE/CEB n.º 06/2012 quanto na Resolução CNE/CEB n.º 02/2012, e ainda, na atual Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415, de 16/02/2017). O artigo 3º da resolução n.º 06/2012 define *itinerários formativos* como o conjunto de etapas que compõem a organização da oferta de educação profissional pela instituição de educação profissional e tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico. Assim, no momento que um Instituto Federal, por exemplo, propõe algum curso, esse deve estar norteado pelo Catálogo de Cursos Técnicos, o Guia Pronatec de Cursos FIC (Formação Inicial e Continuada), além da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). A Resolução CNE/CEB n.º 02/2012 define as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio regular, mencionando também o termo *itinerários formativos*:

Art. 14.

XI -a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam **itinerários formativos** opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (*grifo nosso*, BRASIL, 2012a).

Já no atual contexto da Lei n.º 13.415/2017, a proposta de *itinerários formativos* estende-se a todas as escolas brasileiras que ofertam o ensino médio, inclusive os cursos de Ensino Médio Integrado. O artigo 36 menciona cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas, e por último, formação técnica e profissional.

Nesse processo, é imprescindível introduzirmos, preliminarmente, o contexto histórico do ensino médio brasileiro, marcado pela dualidade escolar a qual se manifesta pela manutenção do acesso da classe dirigente aos níveis educacionais superiores, enquanto à classe trabalhadora, o ensino técnico profissional, oferecido, “antecipadamente”, no ensino médio. A temática desta pesquisa, o Ensino Médio Integrado, ofertado pela Rede Federal de Ensino, perpassa nesse contexto, pois além de oferecer um ensino público, indica a partir de seu currículo as “determinações” profissionais dos jovens estudantes do EMI. A expressão “Ensino Médio Integrado”, sendo-a mais atrativa, oculta o termo correto: “Técnico em Informática”, ou “Técnico em Eletrônica” Integrado ao Ensino Médio.

Na conjuntura histórica educacional brasileira, o Ensino Médio (antigo curso secundário) surgiu para atender à elite (meados do século XIX). E, ainda hoje, mesmo após o processo de industrialização do século XX perante ao conjunto de reformas, sobretudo a Reforma Capanema (1942), manteve o “padrão oligárquico tradicional”<sup>2</sup>, pois se estabeleceu a dualidade do ensino secundário (propedêutico e profissionalizante), de acordo com os grupos sociais.

Dessa maneira, quando pensamos no Ensino Médio Integrado, fundamentado pelo Decreto n.º 5.154/2004, é preciso considerar o percurso histórico do ensino médio brasileiro, a fim de analisarmos as controvérsias existentes a respeito da identidade do ensino médio, considerando o jogo de interesses e as relações de poder presentes no sistema capitalista. É o que se constata quando analisamos a trajetória do sistema de ensino público, o qual detém as “marcas” do caráter economicista da educação. Conquanto, sabemos que a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica propiciou o crescimento da oferta da modalidade do EMI, transformando-o em uma referência de educação de qualidade, reconhecido internacionalmente<sup>3</sup>.

Dessa forma, partindo dos pressupostos teóricos da questão da dualidade escolar inserida na história do Ensino Médio no Brasil, chegamos ao nosso objeto de estudo: o Ensino Médio Integrado ofertado no *Campus* São João da Boa Vista<sup>4</sup> do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Atualmente, são ofertadas 120 vagas no *campus* para os cursos de EMI, sendo 80 para o curso de Informática, período vespertino e 40 para o de Eletrônica, período matutino, de acordo com o Edital n.º 556/ 2015 referente ao Processo Seletivo do 1º Semestre de 2016<sup>5</sup>. No ano de 2015, os *campi* do IFSP matricularam 5.197 alunos

---

<sup>2</sup> Expressão empregada por Florestan Fernandes no contexto de análise da Revolução Burguesa no Brasil. De acordo com o sociólogo, a gênese da Revolução Burguesa no Brasil se manifesta na periferia do sistema capitalista mundial, ou seja, no Brasil, assumiu o “modelo autocrático-burguês de transformação do capitalismo”. No período de 1942 a 1971, por exemplo, o Brasil foi alvo de múltiplas reformas no sistema educacional, atingindo principalmente, o ensino secundário (mudanças curriculares, administrativas, reformas de organização e gestão das escolas, estabelecidas pelo MEC). Fonte: FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

<sup>3</sup> Os resultados do Pisa de 2015 do Brasil sobre o ensino médio indicaram desempenho dos alunos da rede federal superior aos da rede privada, sendo assim, superior à média nacional, e ainda, equivalendo-se a países como Coréia do Sul. Fonte: INEP/MEC.

<sup>4</sup> O município de São João da Boa Vista está localizado na região leste paulista e faz parte da Região Administrativa (RA) de Campinas, caracterizada por sua complexidade, com destaque para a agricultura moderna e diversificada, onde se localiza um dos mais expressivos parques industriais do interior do Estado de São Paulo (IFSP, *Campus* SBV, PPC de Informática, 2012).

<sup>5</sup> As informações sobre ingresso dos alunos nos cursos técnicos do IFSP estão disponíveis em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/processo-seletivo/3973.html>>. Acesso em: 02/10/2016. De acordo com relatório divulgado, 399 candidatos se inscreveram para os Cursos Integrados do *Campus* SBV, sendo 167 para o de Eletrônica e 232 para o de Informática.

na modalidade “Técnico Integrado”, conforme os dados disponíveis no Relatório de Gestão (IFSP, Relatório de Gestão, 2016).

No ano de 2009, foram criados os cursos de Ensino Médio Integrado no *Campus* São João da Boa Vista no ano de 2009, um ano após a instituição se transformar em Instituto Federal. A criação dos cursos Técnicos Integrados se justificou, de acordo com os Projetos Pedagógicos dos Cursos, enfatizando as necessidades do mercado e a escassez de pessoal qualificado na área de informática e indústria.

É preciso também considerar minha trajetória e motivação pessoal pela temática desta pesquisa, tendo em vista o tipo de educação oferecida aos jovens estudantes da rede federal de ensino. Concomitante à jornada do meu mestrado acadêmico<sup>6</sup>, ocorreu a implantação do Ensino Médio Integrado no *Campus* São João da Boa Vista, o que me despertou ainda mais o interesse pela compreensão da proposta pedagógica e as bases filosóficas do curso de EMI, uma vez que a oferta desses quase sempre se justifica para atender às demandas do mercado de trabalho, trazendo as prerrogativas de maiores possibilidades de trabalho aos jovens estudantes.

Tal percurso me fez problematizar o tipo de educação que dever ser oferecida a esses estudantes, visto que entendemos ser de suma importância a oferta do ensino tecnológico preconizada por Marx, onde esse entendeu que o princípio educativo aliado à tecnologia deve recolher tanto os princípios gerais quanto os de caráter científico de todo o processo de produção, desconsiderando a educação que versa apenas à unitariedade de determinados processos científicos. Assim, a educação *omnilateral* está compreendida pela junção da educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica, bem como o rompimento da divisão social do trabalho, e conseqüentemente, da divisão da sociedade em classes (MARX apud MANACORDA, 2007, p. 77).

Desse modo, considerando a importância do ensino tecnológico no ensino médio, uma questão central sempre me recorria à mente: é possível, no contexto escolar dos Cursos Integrados, com ensino profissionalizante obrigatório na grade curricular, a preparação de jovens *omnilaterais*? Com isso, considerando a minha mudança de área do trabalho (da Coordenadoria de Registros Escolares ao Setor Sociopedagógico), ocorrida em 2013, a

---

<sup>6</sup> O interesse pela temática relacionada ao Ensino Médio Integrado, seguindo a linha de pesquisa História, Filosofia e Sociologia da Educação do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos, decorreu também da minha trajetória de pesquisa com a dissertação de mestrado intitulada “*A Educação Profissional e os Fundamentos da Escola Unitária Gramscianiana: o caso do Campus São João da Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo*”, defendida em dezembro de 2010, sob orientação do prof. Dr. Amarílio Ferreira Junior, nesse mesmo Programa de Pós-Graduação.

motivação em compreender a proposta pedagógica do EMI consolidou-se aliada às relações de cunho pedagógico e social e no atendimento pedagógico de alunos adolescentes e famílias.

Conforme os estudos de Ferreira Jr. (2010), compreendemos a existência do binômio “elitismo e exclusão”, o qual se configura na história da educação brasileira pela dicotomia entre educação secundária propedêutica, destinada aos filhos da elite dirigente e a instrução técnica profissionalizante aos filhos dos trabalhadores. Nessa direção, entendemos que, atualmente, o currículo profissional no ensino médio segue os interesses privados do setor empresarial, tanto nas redes estaduais a partir do ProEMI<sup>7</sup> (Projeto Ensino Médio Inovador), quanto no EMI nos Institutos Federais de Educação. A temática *Ensino Médio Integrado* tem sido debatida pelos pesquisadores dos núcleos do grupo de pesquisa de Trabalho e Educação (GT 09) da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação<sup>8</sup>), onde o projeto emancipatório idealizado é o da escola pública, humanística e de ensino tecnológico e cultural a todos. Dentro dessa perspectiva, o intento é que o projeto pedagógico a ser desenvolvido nas escolas de EMI esteja fundamentado pelo viés filosófico gramsciano (escola unitária), como também, pela compreensão marxiana da formação completa, com a integração do trabalho manual e tecnológico.

Diante o exposto, parte-se da hipótese de que os relatos dos sujeitos entrevistados trazem elementos necessários para problematizar o ensino médio integrado, já que a

---

<sup>7</sup> Para saber mais sobre a discussão dos interesses privados relacionadas ao ProEMI e EMI, consultar o estudo de DIAS, C. M; GIANELLI, J.G., intitulado “Reflexões acerca do financiamento e do direito à educação: um estudo sobre o Ensino Médio público regular e o Ensino Médio público federal, apresentado durante o IV Seminário Internacional do GREPPE da Faculdade de Educação da Unicamp: “Privatização da Educação Básica na América Latina”, no período de 06 a 08 de agosto de 2014. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/seminario-greppet/anais-greppet-2014.pdf>>. Acesso em: 02/10/2014.

<sup>8</sup> Sobre a discussão do Ensino Médio Integrado pelo viés da relação entre educação e trabalho, ressaltamos a publicação dos artigos científicos de professores pesquisadores da temática pela revista de produção científica de número 19, *Trabalho Necessário*, publicação eletrônica semestral do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (NEDDATE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense-UFF. Entre os autores dos trabalhos publicados, destacamos José Barata-Moura, Maria Ciavatta, Geórgia Clêa, Ronaldo Lima, Ramon de Oliveira, Carmen Vidigal, Lia Tiriba, Maria Clara Fischer Naira Frazoni, Paolo Nosella e Gaudêncio Frigotto, cujos trabalhos foram frutos das discussões realizadas durante o II Intercrítica (Intercâmbio Nacional dos Núcleos de Pesquisa em Trabalho e Educação) na Universidade Federal do Pará em Belém-PA, intitulado *Por uma (nova) pauta para a pesquisa em Trabalho e Educação no Brasil*, no período de 26 a 28 de agosto de 2014. Em outro momento, recorreremos também às questões debatidas durante o V Seminário de Educação Brasileira, realizado pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade, no período de 15 a 17 de junho de 2015, no Centro de Convenções da Unicamp. Nesse sentido, apontamos os estudos de Gaudêncio Frigotto, Lucília Regina de Souza Machado, Ana Maria Belavenuto, sob a moderação da professora Carmen Sylvia Vidigal Moraes na temática *Estrutura ocupacional, mobilidade e desigualdade na sociedade brasileira e suas implicações no Sistema Nacional de Educação*. Além desse, frisamos a mesa de debates cujo assunto foi *Formação dos jovens frente aos desafios da sociedade contemporânea*, moderada pelo prof. Celso Ferretti e os debatedores Paulo Cesar Rodrigues Carrano (UFF), Ronaldo de Lima Araújo (UFPA) e Domingos Leite Lima Filho (UTFPR).

profissionalização de jovens adolescentes se distancia da formação *omnilateral*, segundo os pressupostos teóricos marxianos, especialmente o da escola unitária gramsciana.

Uma pesquisa onde se considera os discursos dos alunos, professores, equipe pedagógica e gestora do EMI do *Campus* São João do IFSP têm a respeito do princípio pedagógico dos cursos, justifica-se pelo atual cenário do ensino médio profissionalizante brasileiro diante da antítese da pesquisa, a qual discorre sobre os pressupostos necessários para a realização da escola unitária gramsciana, ao passo que a tese defendida é a de que a atual proposta pedagógica (EMI) não corresponde ao princípio educativo gramsciano, pois ainda apresenta elementos que indicam o ensino médio *multiforme* e não *unitário*. As expressões *multiforme* e *unitário* merecem explanação de teor argumentativo. Ambas são utilizadas na tese defendida por Nosella (2016a), apresentadas no texto: *Ensino Médio: unitário ou multiforme?* O texto analisa que a política educacional brasileira para o Ensino Médio, que define as ofertas de ensino, considera a profissionalização do adolescente como superação da sua condição de subalternidade. Para o autor, esse tipo de oferta não corresponde à concepção revolucionária de educação, e sim, a uma escola média *multiforme*, pois evidencia de imediato:

[...] a grande fragmentação de nosso ensino médio, que, além dos dois principais tipos de escola, de cultura geral e técnico profissional, apresenta ainda variados tipos de escolas, em prédios e horários diferentes, de centro e de periferia, particulares e públicas etc. Se existisse, de fato, um processo da construção da unitariedade escolar, haveria progressivamente a diminuição de atalhos escolares profissionalizantes e um incremento substantivo do ensino médio regular público, unitário. No Brasil ocorre o processo oposto (NOSELLA, 2016a, p.76-77).

A antítese à tese de Nosella articula-se com a concepção do ensino médio unitário, de acordo com o princípio educativo defendido por Gramsci, indicado no Caderno 12. O projeto unitário do ensino médio deve compor um ensino, numa primeira fase, destinado à formação de uma cultura geral que integre trabalho manual e intelectual. Na segunda fase, deverá ocorrer ênfase na participação do aluno, com incentivo a sua criatividade, autodisciplina e autonomia, para que, posterior a essas duas etapas, o aluno passe aos “estudos especializados científicos” ou “práticos-produtivos”.

O debate intensificou-se ainda mais com as estatísticas que demonstram o cenário avesso à qualidade da educação do ensino médio brasileiro. Como por exemplo, em agosto de 2014, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(Inep) divulgou o resultado do Ideb de 2013 para o ensino médio<sup>9</sup>, o qual atingiu 3,7 pontos, não superando a meta estabelecida de 3,9 pontos.

A Lei n.º 13.005 de 2014<sup>10</sup> do Plano Nacional de Educação (2014-2024) trouxe como meta de número três (03) a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. Uma das estratégias estabelecidas no PNE para atingir tal meta foi a de fomentar a expansão das matrículas gratuitas do ensino médio integrado à educação profissional.

Diante desse cenário educacional brasileiro, problematizamos a oferta do EMI, tendo em vista o princípio da formação humana integral e da escola unitária gramsciana. O texto escrito por Gramsci de cunho político *Homens ou Máquinas?* faz uma crítica ao estado italiano que excluía do proletariado o acesso às escolas de cultura média e superior. Assim, Gramsci defendia para o proletariado a necessidade de uma escola “desinteressada”, livre da escravidão e de orientação mecânica, onde seria dada aos homens a oportunidade de não restringir “a sua vontade, a sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada” (GRAMSCI apud NOSELLA, 2008, p.48).

Com relação à temática do Ensino Médio Integrado, tendo em vista a construção de uma proposta pedagógica para os que vivem do trabalho, Kuenzer (2009, p.37) defende que é preciso que ela seja consolidada com a pretensão de garantia de ensino médio, articulado com a ciência, cultura, trabalho e tecnologia a todos, atendendo às diferentes demandas individuais e sociais. Para essa compreensão, destacamos que a função social do ensino médio exige também a atividade da *práxis* humana, na qual os jovens dessa nova escola média compreendam o trabalho como princípio educativo do sistema escolar, a fim de consolidar, em todos os jovens, o intelectual trabalhador. O trabalho como princípio educativo pressupõe o entendimento do trabalho produtivo “*desinteressado*”. Por isso, o princípio pedagógico específico do Ensino Médio não deve ser baseado na preparação para o mercado, mas sim “no estudo e no aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida” (GRAMSCI, 2000, p.39).

Consideramos também os estudos de Nosella (2011), que apontam o trabalho como princípio educativo geral de todo o sistema escolar, e ainda, relevam a especificidade

---

<sup>9</sup> O Ideb (Índice de Desenvolvimento de Educação Básica) considera dois fatores interferentes na qualidade da educação: o de rendimento escolar e as médias de desempenho na Prova Brasil, em uma escala de 0 a 10. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 02/01/2015.

<sup>10</sup> Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, disponível como suplemento ao livro de Dermeval Saviani, *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*.

pedagógica do ensino médio decorrente da questão da “adolescência” do jovem em busca da definição moral, intelectual e social.

Em relação ao caráter economicista do Ensino Médio brasileiro, destacamos os escritos de Krawczyk (2014), os quais assinalam que cada vez mais há parcerias entre escolas públicas e empresas privadas, acirrando ainda mais, o caráter “interesseiro”. Os estudos de Frigotto (2000) também apontam os (des) caminhos do ensino público com a privatização do ensino, onde as empresas colaboram com o poder público na educação básica e no tipo de educação demandada por elas, reforçando a lógica excludente do capital.

Ademais, pretendemos reforçar a tese de que o atual princípio educativo do EMI não está de acordo com o pressuposto marxiano de formação humana integral e, tampouco o EMI se equivale a escola unitária gramsciana, já que pela análise das entrevistas grupais e documentos pedagógicos, considerando o processo histórico, o Ensino Médio Integrado é *multiforme e não unitário*.

Por conseguinte, o processo de construção dos temas de análise, ocorrido durante e após a coleta dos dados, fundamentou-se na síntese do artigo de Nosella (2016a), a qual identifica três grandes tendências teóricas:

**1ª A mercadológica**, que defende a escola técnica e profissionalizante. [...] É a tendência dominante. Prova disso é a aprovação, no Senado, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica aplaudida pela mídia. [...]

**2ª A reformista**: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Essa tendência pretende, no currículo do Ensino Médio, “integrar” a cultura geral à formação profissional (E.M.I.), com base no argumento de que “o trabalho não intelectual” é elemento importante para um elevado percurso formativo. É uma proposta que parte de um lugar bem preciso do campo da política educacional, isto é, da atual proposta governamental, sobretudo, referente aos Institutos Técnicos. Fundamenta-se, como vimos, no conceito abstrato e ambíguo de “integração”, utilizado por diferentes forças políticas em vários momentos da nossa história. Os defensores desta proposta afirmam ser oportuno, no atual estágio de desenvolvimento do Brasil, um sistema de Ensino Médio multiforme, isto é, ainda não unitário, respaldados na ideia de que não faz sentido ministrar um currículo altamente abstrato e humanista para os adolescentes mais pobres que precisam, em curtíssimo prazo, de uma profissão e de um salário.

**3ª A revolucionária**: a escola unitária do trabalho A tendência revolucionária fundamenta-se, de um lado, na concepção de que a unitariedade do Ensino Básico (infantil, fundamental e médio) é, antes de tudo, a demonstração de um princípio de política nacional igualitária; de outro lado, na concepção da dialética histórica contrária à política conciliatória dos “pequenos passos”. Com efeito, uma vez que a síntese é sempre imprevisível e a tese (a proposta escolar neoliberal) luta ferrenhamente para conseguir integralmente a vitória, cabe ao militante apresentar sua antítese (escola unitária) na forma plena e integral, defendendo a necessidade de massificar o objetivo do ensino secundário humanista que visa a formar dirigentes da sociedade. (NOSELLA, 2016a, p.136-137).

Por isso, reconhecemos, ao contrário das teorias “reformistas”, que a escola unitária do trabalho está fundamentada na “teoria revolucionária”, a qual fornece condições para a legitimidade de formação plena e integral, defendendo também, “a necessidade de massificar o objetivo do ensino secundário humanista que visa a formar dirigentes da sociedade” (NOSELLA, 2015, p. 201).

Diante desses pressupostos teóricos, estabelecemos como objetivo central da pesquisa a análise das perspectivas e concepções dos alunos, professores, equipe sociopedagógica e gestora do EMI do *Campus* São João do IFSP sobre o princípio pedagógico dos cursos de Ensino Médio Integrado, considerando os preceitos marxianos e dialéticos acerca do trabalho como princípio educativo, bem como os desdobramentos históricos do Ensino Médio no Brasil, baseado no elitismo e na exclusão com acentuação da dualidade escolar.

Quanto aos objetivos específicos pretendemos identificar a concepção e a proposta pedagógica para o EMI presente nos documentos institucionais dos cursos de EMI do *Campus* São João e na legislação brasileira sobre a educação profissional, além de problematizarmos os discursos dos entrevistados, relacionando-os com os documentos pesquisados.

A análise de pesquisa está centrada nos discursos dos alunos, professores, equipe gestora e pedagógica, considerando a exposição das expectativas e dos projetos pedagógicos sobre o modelo atual de formação. Nesse sentido, acabam reforçando a tese da dualidade escolar, contrapondo-se à escola unitária gramsciana. Por esse viés, entendemos que as propostas curriculares de EMI não resolveriam o problema da formação humana integral, e ainda, as mudanças educacionais diante das reformas no ensino médio brasileiro também acentuariam tal dualidade, fragilizando e precarizando ainda mais a educação pública no Brasil.

Logo, a questão central de pesquisa corresponde a seguinte proposição: qual é o princípio pedagógico presente nos discursos dos sujeitos participantes? Além de outras questões específicas: qual é a relação com as vertentes teóricas que versam sobre a formação humana integral para o EMI? Quais são as percepções e expectativas desses sujeitos sobre o modelo de formação em que estão inseridos? Qual é a relação entre os discursos dos alunos, docentes e gestores com o princípio pedagógico enunciado nos documentos institucionais?

A pesquisa adotou a perspectiva teórico-metodológica marxiana e gramsciana. Nessa perspectiva, consideramos as premissas elencadas por Marx e Engels na obra *A ideologia*

*alemã*<sup>11</sup>: entendendo, em primeiro plano, a existência de indivíduos vivos, depois, a diferenciação desses indivíduos (homens e animais), tendo em vista que os homens possuem finalidades naquilo que fazem. A terceira e última premissa é o modo de produzir. Assim, os filósofos alemães sinalizaram que os fatos e as ações só podem ser interpretados mediante uma análise crítica da realidade concreta, a partir de um projeto revolucionário. Nesse sentido, Paulo Netto (2011, p.25) disserta sobre a concepção da teoria marxiana, na qual “o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação”.

Torna-se necessário, portanto, a compreensão de que não é “possível falar de educação sem referir-se à realidade socioeconômica e à luta de classes que a caracteriza e a sustenta” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 640). E ainda, considerando que o processo de divisão do trabalho, típico do ensino profissionalizante, acaba tornando o homem unilateral.

Assim, consideramos que “o método dialético exige o rastreamento dos dados empíricos, suas várias formas de evolução e suas mútuas conexões. “Ora, o estudo das instituições escolares atende plenamente a essa exigência metodológica” (NOSELLA; BUFFA, 2013, p.86).

Dessa maneira, o estudo considerou o levantamento das fontes primárias (questionários aplicados aos alunos e professores, entrevistas na forma de grupos focais aos sujeitos da pesquisa, leis, base legal do EMI, projetos pedagógicos dos cursos, relatórios de gestão, plano de desenvolvimento institucional, pareceres) e as fontes secundárias (artigos, teses, dissertações, livros), relacionadas à temática.

Assim, além da pesquisa documental, as entrevistas e os questionários representam as principais fontes de análise: 38 entrevistas ocorridas no período de abril a julho de 2016, sendo que 21 de alunos matriculados no último ano dos cursos Integrados de Eletrônica e Informática (07 de Eletrônica e 14 de Informática); 11 docentes (06 do núcleo comum e 05 do núcleo profissionalizante) e, ainda, 06 pertencentes à equipe de gestão e sociopedagógica (03 da gestão e 03 da equipe sociopedagógica). A escolha dos sujeitos participantes desta pesquisa foi feita a partir do contato com os setores da escola (gestão escolar e equipe sociopedagógica), com os representantes de turmas (alunos) e contato individual (pessoal,

---

<sup>11</sup> A *Ideologia Alemã* foi o primeiro livro escrito conjuntamente por Karl Marx e Friedrich Engels. O objetivo foi o de realizar uma crítica aos “jovens hegelianos”, produtores de uma ideologia alemã conservadora. A elaboração do manuscrito foi concluída em 1846. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm#tn2>>. Acesso em: 12/02/2015.

telefone e *e-mail*) com os docentes dos cursos Integrados. Os questionários aplicados aos alunos trazem a identificação do perfil socioeconômico e cultural. Os questionários dos professores identificam o perfil, além de trazer a percepção sobre o conhecimento da proposta pedagógica da escola e da legislação pertinente.

Como técnica de investigação, foi utilizada a ferramenta de Grupo Focal (GF), a qual é definida por Morgan (1997) como uma técnica de pesquisa que coleta os dados por meio das interações grupais ao se debater sobre um assunto proposto pelo pesquisador. Assim, a técnica é entendida como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (VEIGA; GONDIM, 2001). A opção por essa estratégia considerou também a viabilidade dos encontros, além de proporcionar a troca de ideias e o debate sobre os pressupostos teóricos e as ações pedagógicas inseridas no contexto do Ensino Médio Integrado ofertado pela escola.

A tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro, *Os Alicerces da pesquisa: a Formação Humana Integral e o Trabalho como Princípio Educativo*, apresentamos os fundamentos teóricos e norteadores desta pesquisa, uma vez que as teorias marxiana e gramsciana contemplam os elementos indicativos que visam à consolidação de uma teoria escolar socialista. Dessa forma, relacionamos alguns textos escritos no início do século XIX por Marx e Engels, e, posteriormente, outros de Lênin e Gramsci, na primeira metade do século XX, os quais apresentam o trabalho como princípio educativo, tendo em vista a construção do homem plenamente desenvolvido, isto é, o homem *omnilateral*. A escola unitária gramsciana é o fundamento para a compreensão do objeto de estudo, visto que identificamos sua utilização no âmbito da pesquisa em educação, além de estar mencionada também na legislação educacional brasileira, em especial, as que se configuraram a partir do Decreto n.º 5.154/2004.

No segundo capítulo, *A História do Ensino Médio brasileiro: Travessias e Veredas*, abordamos, brevemente, a história do ensino médio brasileiro, destacando as características da dualidade educacional, fruto da divisão social do trabalho. Para isso, trazemos, além de um panorama geral da legislação educacional brasileira, os estudos desde o Brasil-Colônia até os dias atuais, tais como, as análises e reflexões de Antonacci (1993); Cunha (2005); Fernandes (2006); Ferreira Jr. e Bittar (2007; 2008); Ferreira Jr. (2010); Fonseca (1986); Ramos, Frigotto e Ciavatta (2005); Garcia (2000); Kuenzer (2009); Lolle; Gomes e Del Roio (2017); Nascimento (2007); Nosella (2011 e 2016a); Tagliavini e Tagliavini (2016) e outros não menos relevantes que nos ajudam a compreender, diante dos processos históricos, o porquê o ensino médio brasileiro passou ser considerado o grande gargalo da educação brasileira. Outro aspecto apresentado nesse capítulo é o debate sobre o EMI pelo viés

*revolucionário* (NOSELLA, 2016a). Trazemos assim, uma revisão da literatura sobre a temática, além de apresentarmos a teoria de Dias (2015) que também argumenta a favor da concepção revolucionária.

O terceiro capítulo, *O Ensino Médio Integrado no Campus São João da Boa Vista*, expõe sistematicamente o objeto de estudo, o Ensino Médio Integrado do Campus SBV. Apresentamos um breve histórico da instituição de ensino investigada, além de fazermos um levantamento da legislação educacional nacional e institucional, que nos ajudam a compreender o contexto histórico e social do objeto de pesquisa. Além disso, identificamos e analisamos os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados de Eletrônica e Informática, destacando os elementos que denotam o discurso *mercadológico e reformista*. Por último, traçamos, a partir dos questionários aplicados nos docentes e nos alunos entrevistados, o perfil e grau de conhecimento sobre a legislação nacional e institucional dos professores, bem como as características socioeconômicas e culturais dos alunos entrevistados. Nesse sentido, vale destacar, que diante de uma sociedade desigual, a qual possui escolas distintas, de acordo com a classe social, a dominação da classe dirigente se estabelece também não só no âmbito social, mas, sobretudo, no cultural (BOURDIEU, 1998).

O quarto capítulo, *O que dizem e por que dizem: Análise e Problematização*, descreve como se deu a metodologia utilizada nas entrevistas, a técnica de coleta de dados Grupo Focal. Elegemos como categorias de análise: a questão da “juventude” dos alunos que cursam o EMI; os Princípios Pedagógicos dos Cursos e o caso da necessidade e conscientização da elevação cultural das massas, trazendo as seguintes problematizações de pesquisa: a questão da *travessia*; a integração entre as disciplinas do núcleo comum e núcleo profissionalizante; as perspectivas do Ensino Médio Integrado; Trabalho e Profissão; Metodologia e Proposta Pedagógica da Instituição e a questão da duração do curso (3 ou 4 anos). Desse modo, defendemos que o trabalho é o princípio educativo de todo o sistema escolar, e ainda, que no desenvolvimento pedagógico da escola unitária, deve-se ressaltar o caráter formativo e culturalmente “desinteressado”, preparando assim, os dirigentes da sociedade.

As *Considerações Finais e Perspectivas*, no capítulo 5, sintetizam os principais resultados e destacam as perspectivas e as concepções dos sujeitos entrevistados, trazidas pela pesquisa, como também, explana a questão dos novos rumos e desafios que se colocam perante os “retrocessos” da Lei n.º 13.415/2017.

Por último, trazemos listadas as referências teóricas, legislativas, documentos norteadores e institucionais. Na sequência, os apêndices trazem os questionários aplicados aos alunos e professores, os roteiros e as transcrições das entrevistas e, ainda, os modelos dos

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE's). Os anexos trazem a aprovação do projeto, o Parecer Consubstanciado do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos) e as Grades Curriculares dos Cursos Técnicos de Informática e Eletrônica Integrados ao Ensino Médio do *Campus* São João da Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

## 1. OS ALICERCES DA PESQUISA: A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

No sentido semântico da palavra *alicerce*, tal vocábulo pode referir-se a fundamento (HOUAISS, 2001), ou seja, a base que sustenta algo. Dessa maneira, podemos dizer que esta tese se constitui de dois alicerces: a formação humana integral e o princípio educativo em Gramsci.

Portanto, neste primeiro capítulo, o objetivo é apresentar o aporte teórico-metodológico da concepção do materialismo histórico-dialético, bem como o pensamento educativo gramsciano cuja proposta educacional aponta para a construção de uma escola unitária, onde se estabelecem relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, tanto na escola quanto na vida social.

Convém ressaltarmos que as questões teóricas apresentadas derivam também de estudos e leituras de textos durante as disciplinas do doutoramento no ano de 2014, além dos encontros de orientação “horizontal<sup>12</sup>” na jornada do doutorado. Assim, ambos foram fundamentais para o delineamento dos rumos da pesquisa. Acrescentamos ainda os debates sobre a temática de ensino médio profissionalizante trazidos por estudiosos do grupo de pesquisa de Trabalho e Educação vinculados à ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

Como o presente estudo está voltado à análise de perspectivas de alunos, docentes, gestão e equipe pedagógica de uma instituição federal de ensino sobre o princípio pedagógico do ensino médio integrado, sabemos que, ao verificar os documentos institucionais, encontramos, muitas vezes, o discurso de oferecer uma educação completa e integral, conforme veremos, pormenorizadamente, no capítulo três.

Assim, é necessário considerarmos o sentido político de Gramsci a respeito da instituição escolar cuja ação é a de trazer condições para a elevação cultural das massas, apresentando-se como um instrumento central para a hegemonia socialista. O objeto de nosso estudo, o Ensino Médio Integrado do *Campus* São João da Boa Vista do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, pertencente à Rede Federal de Educação

---

<sup>12</sup> Os encontros de orientação “horizontal” são assim denominados pelo professor Paolo Nosella, pois permitem a troca de ideias, sugestões e debate sobre os projetos de pesquisa entre os colegas do PPGE, orientados pelo professor.

Profissional e Tecnológica apresenta-se com a proposta de possibilitar a formação humana integral, segundo os documentos governamentais e institucionais norteadores desse projeto.

Nesse sentido, a apresentação do aporte teórico deste capítulo é essencial para os leitores, principalmente os que estão inseridos no contexto escolar, seja professores, gestores e coordenadores, para que juntos assumam e repensem ações que permitam o desenvolvimento cultural dos alunos.

Por isso, é relevante sistematizar nesse primeiro momento, os dois alicerces que constituem a pesquisa, desvelando os caminhos mais seguros, a partir das determinações materiais em que foram construídos, do contexto histórico e dos propósitos de emancipação humana que foram determinados pelos pensadores (Marx, Engels, Gramsci e Lênin) cujo fundamento central se constitui na defesa à proposta do trabalho como princípio educativo.

### **1.1 A Formação do homem integral a partir de Marx e Engels**

Não é incomum encontrarmos nos documentos e diretrizes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do sistema educacional brasileiro, principalmente, após o Decreto n.º 5.154 de 2004, o discurso da formação humana integral e a utilização de conceitos marxistas, sobretudo, o “trabalho como princípio educativo”, o caráter formativo do trabalho, como pode ser observado no livro “Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho”, organizado por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, publicado pelo MEC, SEMTEC, em 2004, assim como o documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, publicado em 2007, com textos de Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos.

Essa primeira referência, por exemplo, traz a discussão da articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. A proposta defendida é que o trabalho deve ser entendido como princípio educativo na perspectiva da “politecnicia”<sup>13</sup> ou educação como o primeiro fundamento da educação como prática social, organizando a base unitária do ensino médio, a ciência apresentando conhecimentos que fundamentam as técnicas, e por último, a

---

<sup>13</sup> Sobre o termo “politecnicia”, Manacorda (2007, p.47) explica que esse aparece apenas uma vez nas *Instruções aos delegados*, indicando o ensino na perspectiva do socialismo. Nosella (2007) nos adverte que a educação politécnica nada tem a ver com a educação tecnológica, já que a politécnica seria a “predileta dos burgueses”, pois designa a polivalência, multitarefas e não a educação tecnológica, defendida por Marx como aquela que representa a junção teórico-prática, tendo assim, o caráter de totalidade ou *omnilateral*.

cultura como síntese da formação geral e específica diante das formas existentes na sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p.21).

O segundo texto, o Documento Base do Ensino Médio Integrado, considera o Decreto 5.154 de 2004 como uma nova chance para a integração entre o ensino médio e a educação profissional, configurando assim, a possibilidade da formação humana integral a partir das categorias: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (MEC, SETEC, Documento Base, 2007). Diante disso, é relevante postularmos aqui alguns escritos marxianos, os quais contribuem para a associação e consolidação de uma teoria escolar socialista.

Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), filósofos alemães que criaram o socialismo científico, nunca escreveram textos específicos sobre educação, mas análises conjunturais do sistema de produção capitalista que nos ajudam a compreender que a atividade escolar não é independente, pois articula-se diretamente com o meio histórico, com as condições materiais e com a divisão social do trabalho.

Isto posto, devemos dizer, preliminarmente, que a categoria trabalho representa o pensamento central marxiano, pois está ligado na relação entre o homem e a natureza, na possibilidade de exploração ou de transformação, além da modificação do próprio homem e do mundo. Tal concepção considera que o trabalho tanto pode se relacionar a um processo negativo, ou seja, o trabalho alienado sob o modo de produção capitalista quanto no sentido positivo, enquanto criação e reprodução da vida humana.

Diante disso, a categoria trabalho representa o eixo central da proposta marxiana. Assim, o trabalho no sentido negativo indica a “condição da atividade humana no que denomina economia política, ou seja, a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou ideologia que a expressa” (MANACORDA, 2007, p.58).

Ainda sobre o sentido negativo do trabalho, Marx aponta que, enquanto princípio da economia política, corresponde ao ponto central subjetivo da propriedade privada, isto é, atividade alheia, prejudicial e nociva ao homem trabalhador, em que a economia política oculta a alienação, além da relação da propriedade privada, a qual impõe atividade humana estranha a si mesmo, ao homem e à natureza, e conseqüentemente, à consciência e à vida. Marx sintetiza essa concepção quando indica que a manifestação de vida é essa mesma expropriação de vida, de que o trabalho é “o homem que se perdeu a si mesmo” (MARX apud MANACORDA, 2007, p. 58).

É importante realçar que Marx chegou a essa teoria, tendo em vista a materialidade do processo histórico, pois o trabalho (alienado) é resultado da atividade humana sob a sociedade capitalista, condicionada ao processo de divisão do trabalho e da propriedade

privada. Assim, todo homem, na condição de alienado pela divisão do trabalho, torna-se unilateral, incompleto (MANACORDA, 2007, p.60).

A partir dos pressupostos teóricos de Marx, sobretudo os escritos presentes na obra *O Capital*, Marx (1983) apresenta a tese de que o trabalho pode ter o caráter humanizante e, ao mesmo tempo, alienante. Não há nenhuma incoerência nessa tese, uma vez que o trabalho é atividade de objetivação do ser humano, ineliminável da vida social, elemento necessário à humanização do ser humano.

Tal proposição continua até hoje marcada pela luta de classes, pela propriedade privada e pela divisão social do trabalho. A obra em questão, *O Capital*, completou em 2017, 150 anos. Foi publicada pela primeira vez em 1867 na Alemanha, trazendo como subtítulo “Crítica da economia política”. Depois da derrota da Revolução de 1848 (Alemanha e França), Marx exilou-se em Londres e dedicou-se ao projeto de crítica da economia política. Para Musse (2017, Revista Cult, n.º 228), a obra não deve ser confundida com um mero relato de produção do capital, mas apresenta uma série de categorias e tendências, tais como, o processo de acumulação do capital, o que nos ajuda, em tempos difíceis do Brasil, a entender a questão da centralização do capital e poder nas mãos daqueles que acumulam cada vez mais riquezas, além do predomínio globalizado das grandes corporações.

Chegamos então ao sentido positivo de trabalho em Marx, quando esse percebeu as características ontológicas do trabalho tendo como fundamento a humanização do gênero humano (DUARTE, 2012). Marx compreendeu esse processo de forma histórica a partir do indivíduo concreto e social. Assim, podemos compreender que a união do ensino e do trabalho só pode ser eficaz a partir de uma inserção real no processo produtivo social, não simplesmente a combinação de escola e fábrica, mas com a real significação de ensino e produção.

Nesses termos, compreendemos a dimensão ontológica do trabalho, ou melhor, inerente ao ser humano, relacionada à vida humana no percurso histórico. Assim sendo, a categoria trabalho é, portanto, uma categoria indissociável do processo de formação humana, pois é a partir dele que o homem se humaniza, adquire e aperfeiçoa os conhecimentos.

É, portanto, nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844 que Marx (1985) aponta a concepção do processo histórico como algo que se humaniza por meio do trabalho. O trabalho é a atividade vital dos seres humanos. No entanto, na sociedade capitalista, o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas não são apropriadas por aqueles que realizam o trabalho:

A alienação do trabalhador em seu objeto se expressa, segundo as leis econômicas, da seguinte forma: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; quanto mais valores cria, tanto mais sem valor, tanto mais indigno ele é; quanto mais elaborado é seu produto, tanto mais disforme é o trabalhador; quanto mais civilizado é seu objeto, tanto mais bárbaro é o trabalhador; quanto mais rico espiritualmente se faz o trabalho, tanto mais desespiritualizado e ligado à natureza fica o trabalhador (MARX, 1989, p. 107-108).

A alienação do trabalho, como algo negativo, não impediu Marx de apontar as características ontológicas do trabalho como algo essencial para o processo de humanização do gênero humano. Por isso, devemos reforçar aqui a perspectiva da superação das relações sociais que alienam o homem numa sociedade marcada pela divisão social do trabalho e pela propriedade privada dos meios de produção.

Sobre o trabalho ontológico em Marx, Duarte (2012, p.48) esclarece que esse é o ponto central da verdadeira perspectiva historicizadora, pois Marx via o capitalismo como uma etapa do processo histórico do ser humano. Quando Marx aborda sobre a acumulação primitiva fica evidente a consciência que tinha da desumanidade do processo. No entanto, não deixou de ver a função humanizadora do capitalismo no interior do processo histórico maior, o qual é explícito em *Grundrisse*:

Indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais enquanto relações próprias e coletivas, estão submetidas a seu próprio controle coletivo, não são um produto da natureza, mas sim da história. O grau e a universalidade do desenvolvimento das faculdades, nas quais se faz possível esta individualidade, pressupõem precisamente a produção sobre a base do valor de troca que cria, primeiramente, ao mesmo tempo que a universalidade da alienação do indivíduo frente a si mesmo e aos demais, a universalidade e a multilateralidade de suas relações e de suas habilidades. Em estágios de desenvolvimento precedentes, o indivíduo se apresenta com maior plenitude precisamente porque não elaborou ainda a plenitude de suas relações e não as pôs frente a si mesmo como potências e relações autônomas. É tão ridículo sentir nostalgia daquela plenitude primitiva como crer que é preciso deter-se nesse esvaziamento completo (MARX, 1987, p. 89-90).

É claro que para evidenciar o caráter educativo do trabalho, desenvolvido por Marx e Engels, é imprescindível que as categorias analisadas não estejam descontextualizadas, trazendo assim, as construções históricas da época em que foram escritas. Os principais textos que trazem a perspectiva política marxiana e que possuem densidade teórica nas proposições educacionais são esses: *Os princípios do comunismo* e *o Manifesto* (1847-48); *As instruções aos delegados* e *O Capital* (1866-67) e *A Crítica ao Programa de Ghotá* (1875), (MANACORDA, 2007, p. 33-53).

Como o ponto de partida é em Marx e Engels, ressaltaremos adiante três momentos e contextos históricos distintos, nos quais podemos observar a relação entre instrução

e trabalho. Em primeiro lugar, é essencial destacarmos que a pedagogia marxiana apareceu como uma preocupação na construção do homem plenamente desenvolvido, considerando suas potencialidades físicas e espirituais.

Para Manacorda (2007, p. 35), os textos marxistas de caráter educativo apresentam extraordinário relevo pela dupla circunstância de se apresentarem no intervalo de mais de trinta anos e, segundo, por coincidirem com momentos cruciais tanto pela investigação quanto pela história do movimento operário.

O primeiro texto *Princípios do Comunismo*, escrito no período de 1847-1848, considerando que sua primeira versão foi redigida por Engels em 1847, resultou depois no *Manifesto do Partido Comunista*, sendo esse último referente ao texto definitivo, reescrito por Marx e Engels, em 1848. O momento histórico da época correspondia às vésperas da revolução de 1848.

Dentre as medidas destinadas, a de abolir a propriedade privada e garantir a existência da classe operária, determinava-se a defesa de educação a todas as crianças:

Instrução a todas as crianças, assim que possam prescindir dos cuidados maternos, em institutos nacionais e a expensas da nação. Instrução e trabalho de fábrica [Fabrikation] vinculados (MARX; ENGELS apud MANACORDA, 2007, p. 36).

Assim, notamos que a preocupação de unir instrução e trabalho era primordial a todas as crianças, não apenas aos filhos dos proletários. Marx apontava a perspectiva de emancipação a toda a humanidade. Cabe aqui considerarmos que o objetivo esclarecido por Engels nas páginas dos *Princípios* era o de demonstrar as consequências da abolição da propriedade privada cujo desenvolvimento da grande indústria e agricultura se colocaria à disposição mediante os produtos necessários e suficientes a toda sociedade.

Dessa maneira, com a abolição da divisão do trabalho, seriam desenvolvidas várias aptidões aos homens relacionadas a diferentes ramos da produção. Isso fica evidente também no *Manifesto*, no qual Marx e Engels ressaltaram que o ensino deveria ser público e gratuito a todas as crianças, além da abolição do trabalho dessas nas fábricas, e ainda, como medida “pedagógica”, a combinação do ensino com a produção dos bens materiais (MARX; ENGELS, 1948).

Em 1866, vinte anos depois, outro documento político fundamental que revelou a pedagogia marxista referiu-se às *Instruções aos delegados*, o qual continha um teor político e de conhecimento econômico-social. Nesse momento, Marx entregou tal documento aos

delegados do comitê provisório londrino do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, em Genebra.

Alguns estudiosos de cunho marxista designam tal documento como uma autêntica e pessoal definição do ensino socialista. Nas instruções, fica claro a tese marxista de que quando se refere à criança, os pais e patrões não devem permitir o emprego se este não estiver integrado à educação. Foi nesse contexto que o discurso de Marx atingiu uma definição do conteúdo pedagógico do ensino socialista, pois entendeu como educação integral três dimensões: a primeira, entendida como o ensino intelectual; a segunda, a educação física (na escola e nos exercícios militares); e a terceira, o adestramento tecnológico, com o intuito de introduzir na criança e no adolescente o uso prático e a capacidade de manejar os instrumentos de todos os ofícios (MARX; ENGELS, 1948, p. 44).

Estamos assim referindo-se a mais um texto em que podemos desvelar que a relação de trabalho e educação se apresenta nos escritos marxistas, ainda que não seja de forma direta, pois está de encontro com a dimensão ontológica do trabalho.

Além desse aspecto, vale destacarmos que é necessário fazer o entendimento do contexto histórico daquela proposta, já que em meados do século XIX, o trabalho infantil fazia parte daquela triste realidade, dificilmente a ser revertido naquele momento. E, para isso, Marx considerou a importante associação da educação naquele trabalho, no qual as crianças estavam empregadas nas fábricas. Diante disso, Marx apresentou a seguinte proposta: “dos 9 aos 12, dos 13 aos 15 e dos 16 aos 17 anos, com horários diários, respectivamente, de 2, 4 e 6 horas”, incorporando o trabalho às atividades formativas (MARX; ENGELS, 1948, p. 43).

Em consonância com os propósitos descritos nas instruções aos delegados, a obra *o Capital* demonstra que as contradições do modo de produção capitalista apontam para a necessidade de outro modelo de educação dos trabalhadores. Uma das contradições apresentadas seria o processo de divisão do trabalho, o qual não fornecia condições para o processo de instrução, e assim, seria fundamental que a classe trabalhadora lutasse pelas transformações no âmbito das relações produtivas. Tal concepção pode ser compreendida pelo excerto a seguir:

[...] a grande indústria torna, por suas catástrofes mesmo, uma questão de vida ou morte reconhecer a mudança dos trabalhos, e, portanto, a maior polivalência possível dos trabalhadores, como lei geral e social da produção, adequando as condições à sua realização normal. Ela torna uma questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma miserável população trabalhadora em disponibilidade, mantida em reserva para as mutáveis necessidades de exploração do capital, pela disponibilidade absoluta do homem para as exigências variáveis do trabalho; o indivíduo-fragmento, o mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo

totalmente desenvolvido, para o qual diferentes funções sociais são modos de atividade que se alternam. Um momento, espontaneamente desenvolvido com base na grande indústria, desse processo de revolucionamento são as escolas politécnicas e agrônômicas, outro são as [escolas de ensino profissional], em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução de tecnologia e de manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação fabril, como primeira concessão penosamente arrancada ao capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores (MARX, 1996, p. 115-116).

Por isso, podemos dizer que é nesse contexto teórico que encontramos os fundamentos principais de teor educativo marxista, tendo como base central a análise do sistema de produção capitalista. Dessa maneira, partindo do materialismo dialético, na obra “*O Capital*” é apresentado o processo contraditório da desumanização mediante o modo de divisão do trabalho no sistema capitalista. E, assim, indica como uma das estratégias o viés educativo, reconhecendo, que a conquista do poder político pela classe operária requer, para a escola dos trabalhadores, o domínio do ensino teórico e prático da tecnologia. Nesse sentido, Marx considera duas variantes - o reconhecimento da variação do trabalho e a exigência da versatilidade dos trabalhos (MANACORDA, 2007).

Dessa maneira, Marx analisava o tema trabalho e almejava a perspectiva do desenvolvimento do homem *omnilateral*. A *omnilateralidade* representa o fim educativo marxiano. A divisão do trabalho leva ao processo de divisão do homem, por conseguinte, a divisão entre trabalho manual e mental. A despeito disso, Marx defendia que o trabalhador necessitava dessas duas dimensões (manual e intelectual). Para Marx, o processo de divisão corrobora para a desumanização completa do homem (MANACORDA, 2007, p.78).

Ainda a respeito da obra *O Capital*, convém realçar que Marx utiliza o termo ensino tecnológico, o qual é diferente de politecnia, pois o primeiro remete à educação do futuro, a aplicação da ciência à produção. Já a politecnia pressupõe a disponibilidade para as várias tarefas e também as variações de processos de trabalho.

Não menos importante que a educação tecnológica é a formação mental, (intelectual, segundo Manacorda), determinada nas *Instruções aos delegados* como uma das premissas que devem ser contempladas para a formação integral do homem. Conquanto não apareça explicitamente na obra “*O Capital*”, outro aspecto fundamental que vai ao encontro com a educação mental é o “reino da liberdade”<sup>14</sup>, declarado na referida obra. Foi também na

---

<sup>14</sup> Nesse aspecto, “o reino da liberdade começaria onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta; por natureza, situa-se além da esfera da produção material propriamente dita. O selvagem tem de lutar com a natureza para satisfazer as necessidades, para manter e reproduzir a vida, e o mesmo

obra *O Capital* que ficaram evidentes as análises que explicitaram as categorias que serviram de crítica à economia política, tais como: trabalho alienado, mais-valia, mercadoria, valor de uso, valor de troca etc.

Sobre o reino da liberdade, merece destacarmos que tal categoria deve ser compreendida dentro de um processo em que ocorra o desenvolvimento cultural e espiritual dos homens. Nessa direção, tal reino iniciaria onde o trabalho deixasse de ser determinado pela necessidade e por utilidade exteriormente imposta.

Assim, Marx não negou a necessidade humana de trabalhar, pelo contrário, reafirma o trabalho como fundamento central da relação entre o reino da necessidade e o reino da liberdade, uma vez que entende como pressuposto prático da emancipação humana o desenvolvimento das forças produtivas.

Daí a importância da instrução tecnológica por meio da conquista do poder político pelos operários, pois no âmbito do trabalho deve ser compreendido não apenas os elementos práticos, mas também os embasamentos teóricos. Os operários nas fábricas devem adquirir a formação intelectual mediante a participação no entendimento teórico e prático da produção.

Pela teoria do materialismo dialético, Marx e Engels insistiram que a participação dos operários na produção estivesse associada à formação mental. A Revolução Industrial, diante de profundas mudanças nas relações de produção, fez com que aumentasse o número de assalariados, provocando uma “devastação intelectual”, além do próprio processo de produção, os quais levaram o operariado ao afastamento da escola. Com isso, na Inglaterra, por exemplo, o Parlamento teve que fazer do ensino primário a condição legal para o uso “produtivo” das crianças. Assim, para a Marx, diante dessa mudança na lei, abriria a possibilidade de introduzir mais ensino e ginástica associados ao trabalho manual (JESUS, 2005, p. 49).

De acordo com Manacorda (2007, p. 52), tal conjuntura reforça ainda mais a condição dos operários reduzida a objetos, uma vez que a forma capitalista moderna pressupõe

---

tem de fazer o civilizado, sejam quais forem a forma de sociedade e o modo de produção. Acresce, desenvolve-se, o reino do imprescindível. É que aumentam as necessidades, mas, ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas para satisfazê-las. A liberdade nesse domínio só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e condignas com a natureza humana. Mas, esse esforço situar-se-á sempre no reino da necessidade. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer tendo por base o reino da necessidade. E a condição fundamental desse desenvolvimento humano é a redução da jornada de trabalho” (MARX, 1971, p. 942).

---

que os operários se apresentam não mais de forma coletiva (corpo produtivo social), mas como parcelas de um autômato composto de órgãos mecânicos, no qual a ciência estaria totalmente separa deles. Nesse aspecto, Marx via a necessidade do sujeito real não apenas interpretar o mundo, mas transformá-lo, já que esse entenderia o processo contraditório imposto pelo capitalismo, ou seja, da condição operária pela exploração *versus* a exigência objetiva de homens *omnilaterais*.

Isto posto, trataremos adiante o terceiro texto marxista que elucida a questão do ensino e trabalho - *Crítica ao Programa de Gotha*, de 1875, também conhecido como as *Notas à margem do Programa do Partido Operário Alemão*, no qual Marx interfere pela terceira vez na redação de um programa de partido. Os temas a serem destacados dizem respeito às seguintes questões: gratuidade; obrigatoriedade; relação entre escola, Estado e Igreja (MANACORDA, 2007, p. 53).

Vale lembrar que Marx realizou tal crítica, tendo em vista que o Programa de Gotha, almejava, em 1875, promover a união entre a Associação Geral dos Trabalhadores Alemães, fundada por Lassale, e o Partido Operário Social-Democrata da Alemanha, pois ambos disputavam a hegemonia do operariado. Nogueira (1990, p. 111) evidencia que o referido Programa deixou de incluir a união de instrução com o trabalho, além disso, defendia a supressão do trabalho da criança, sob influência da facção lassaliana. Portanto, as críticas de Marx a esse Programa constituíram a pedagogia marxiana, ou seja, a defesa da união de ensino e trabalho produtivo para as crianças. Naquele contexto, Marx recusava a proposta de uma educação igual para todas as classes sociais, visto que a existência de escolas técnicas (com conteúdo de teoria e prática) representavam a educação pretendida nas *Instruções* e em *O Capital*. O propósito de Marx era elevar a classe operária muito acima das classes superiores e médias, e, por isso, apresenta tal crítica ao Programa:

Educação popular [ou ensino elementar: Volkserziehung]: igual para todos? O que se quer dizer com essas palavras? Acredita-se, talvez, que na sociedade atual (e apenas desta se trata) o ensino possa ser igual para todas as classes? Ou, então, pretende-se que as classes superiores devam ficar coativamente limitadas àquele pouco de ensino – a escola popular – única compatível com as condições econômicas, tanto dos trabalhadores assalariados quanto dos camponeses?...

Ensino geral obrigatório, instrução gratuita” [...] O parágrafo sobre as escolas deveria, pelo menos, pretender escolas técnicas (teóricas e práticas) em união com a escola popular [Volksschule]...

Proibição [geral] do trabalho das crianças [...] Sua efetivação – se fosse possível – seria reacionária porque, ao regulamentar severamente a duração do trabalho segundo

as várias idades e ao tomar outras medidas preventivas para a proteção das crianças, o vínculo precoce entre o trabalho produtivo e o ensino é um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual (MARX apud MANACORDA, 2007, p. 53).

Diante das discussões sobre instrução e trabalho de Marx e Engels, cabe esclarecer que a educação tecnológica foi o componente mais ressaltado na definição socialista de educação (educação mental, ginástica e educação tecnológica), já que essa última compõe o argumento marxiano de que para organizar e controlar a produção, os operários necessitam do conhecimento de saberes que ultrapassem ao simples manejo das máquinas, implicando, dessa maneira, o conhecimento de bases científicas dos diferentes processos produtivos. Aqui se encontra o cerne da pedagogia marxiana. Marx tinha a consciência que a proposta de trabalho e educação, nos moldes da sociedade burguesa, referia-se ao ensino profissional estreito, por isso defendia o domínio total dos princípios técnicos da produção, em conjunto com as mudanças radicais das relações de produção (FERRETTI, 2009, p. 116).

Nesse sentido, Ferreira Jr. e Bittar (2008), ao discorrer sobre a educação na perspectiva marxista, nos situa numa sociedade tecnológica, na qual o conhecimento humano (científico, tecnológico e cultural) apresenta-nos como elemento superestrutural, representante abstrato da realidade concreta do mundo, expressando a relação dialética entre teoria e prática, ou seja, as duas dimensões da *práxis* social dos homens. Os autores, ao analisarem as condições históricas da atual “sociedade da informática”, nos fazem um alerta: além de continuarmos a viver diante do mundo desigual, a escola acaba se moldando, segundo os ditames do mercado. Por isso, devemos promover ações de resistências à tendência dominante, tendo em vista que a *omnilateralidade* deve ser compreendida como a chegada do homem a uma totalidade de capacidade produtivas.

Em termos gerais, podemos sintetizar as teses desenvolvidas por Marx e Engels a respeito da temática trabalho e educação pelo quadro a seguir:

**Quadro 1:** Quadro Resumo dos Escritos sobre Educação e Trabalho (Marx e Engels)

Documentos	Contexto histórico	Teses pedagógicas e motivações
<i>Os Princípios do Comunismo e Manifesto</i> (1847-48).	Vésperas da Revolução de 1848.	Abolição da propriedade privada; existência da classe operária; instrução a todas crianças; unificação de ensino e trabalho; pleno desenvolvimento das forças produtivas; eliminação da exploração e da unilateralidade do homem.
<i>As Instruções aos delegados</i> (1866) e <i>O Capital</i> (1867).	Consequências da Revolução Industrial, especialmente o aumento da produção de mercadorias em menos tempo, maior concentração de renda nas mãos dos donos das indústrias e uso em grande quantidade de mão de obra infantil nas fábricas.	Definição explícita do conceito socialista de educação (educação mental + educação física + educação tecnológica). Difusão dos ideais socialistas mediante a exploração do trabalho infantil imposta pelo capitalismo.
<i>A crítica ao programa de Gotha</i> (1875).	“Devastação intelectual” devido ao afastamento dos operários das escolas.	União de ensino e trabalho; conceitos de gratuidade, obrigatoriedade, relação entre escola, Estado e Igreja.

Elaborado pela autora (2017)

Por tudo que foi dito sobre os preceitos da educação *omnilateral*, defendida por Marx e Engels, o propósito foi de articularmos com o objetivo central desta pesquisa, dado que no processo dialético presente nas falas dos sujeitos entrevistados (concepções e percepções via realização histórica), relacionamos a concepção da formação integral do homem com a proposta pedagógica da escola, determinada pelas ações concretas da realidade, não nos esquecendo do percurso histórico do ensino médio no Brasil marcado pela dualidade escolar.

## 1.2 Lênin e Gramsci

É preciso considerar que as teses pedagógicas marxistas só ganharam maior ênfase quando foram retomadas por Lênin (1870-1924), o qual liderou a Revolução de 1917 com o objetivo de formar o primeiro estado socialista do mundo e o entusiasmo político em realizar a proposta educacional de Marx (união do estudo e o trabalho produtivo). Considerava também que a luta ideológica só seria possível com a revolução. Defendeu, portanto, a tese da relação da união de ensino e trabalho produtivo, a qual se mostrou presente tanto no “Programa”, escrito no cárcere, em 1895, quanto na “Explicação do Programa do Partido Social Democrata Russo”, escrita em 1896. Lênin utilizou a proposta pedagógica de Marx em dois percursos distintos: na juventude, contra os populistas e, também no momento da tomada de poder, pelos bolchevistas.

Em 1903, Lênin destacou em “Tarefas da Juventude Revolucionária” a necessidade da luta contra os populistas, que impediam os estudantes de se envolverem com as

questões políticas. Nesse sentido, para ele, o partido não podia deixar de entender a importância da utilidade das associações escolares e profissionais, conforme indicado na obra de Manacorda (2007) sobre Marx e a pedagogia moderna.

Em março de 1919, Lênin indica no trecho do texto apresentado ao VIII Congresso do Partido Operário Social-Democrático Russo (bolchevique), sua posição ideológica e política a favor de uma escola que “faça conhecer, em teoria e na prática, todos os principais ramos da produção (fundamentada sobre o) estreito vínculo entre o ensino e o trabalho produtivo” (LÊNIN, 1956, p. 111-112). Ademais a resolução aprovada durante o VIII Congresso determinou:

1-Instrução geral e politécnica gratuita e obrigatória para todas as crianças e adolescentes dos dois sexos, até os 17 anos de idade; 2- Plena realização dos princípios da escola única do trabalho, com o ensino na língua materna, estudo em comum das crianças dos dois sexos, absolutamente laica, livre de qualquer influência religiosa, que concretize uma estrita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo, que prepare membros plenamente desenvolvidos para a sociedade comunista (LÊNIN apud MANACORDA, 1989, p. 314-315).

De acordo com os estudos de Ferreira Jr. e Bittar (2011), é necessário relevar o discurso de Lênin no contexto de sua época. Por isso, faremos breves considerações em relação a questão da educação na Rússia, considerando que a crítica à “velha escola” é um dos aspectos centrais do discurso leninista, posto que o socialismo deveria abolir o seu caráter classista e o método autoritário, sem deixar de aproveitar o que fosse útil. Para Lênin, a questão da instrução pública não poderia estar desvinculada das questões políticas.

Nesse contexto, para melhor compreensão dos aspectos educacionais de Lênin, é importante caracterizar, primeiramente, o quadro histórico, considerando que a Rússia enfrentou graves problemas no que se refere à instrução pública, em decorrência de dois acontecimentos: a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a guerra civil (1918-1920). Dessa forma, os principais problemas foram: a invasão de forças armadas da Europa Ocidental, dos EUA e Japão, além do bloqueio econômico e boicote público, os quais resultaram em uma propaganda antissoviética, corroborando para o movimento da contrarrevolução interna (FERREIRA JR.; BITTAR, 2011, p. 377).

Desse modo, ressaltaremos o discurso proferido no III Congresso da União Comunista da Juventude, em outubro de 1920. Tal texto é reconhecido por alguns historiadores como aquele que mais destaca a instrução pública como estratégia para o êxito da revolução socialista. Vale lembrar que nesse mesmo ano foi criada a Comissão Extraordinária da Rússia

de Combate ao Analfabetismo. As palavras de Lênin entoavam a urgência na questão de transformações estruturais para a construção da sociedade socialista em um contexto histórico adverso, pois estavam condicionadas pelas graves consequências de destruição humana e material.

Diante disso, o Partido Comunista da Rússia aprovou em seu X Congresso, o NEP (Nova Política Econômica) para superar a guerra civil de 1918 a 1920. O NEP também pretendia criar as condições da transição do capitalismo para o socialismo ante a retomada do crescimento das forças produtivas. No entanto, outros desafios se acentuaram diante da situação econômica da Rússia, sendo que algumas tarefas democrático-burguesas eram necessárias, ou seja, três revoluções deveriam ser realizadas ainda na Rússia Soviética, a industrial, a agrária e a cultural. Nessa perspectiva, era imprescindível a passagem do agrarismo para o industrialismo, uma vez que a Rússia havia de superar o atraso industrial em decorrência da guerra civil e intervenção armada estrangeira, organizada por Inglaterra, França, Estados Unidos, Alemanha e Japão, inimigos durante a Primeira Grande Guerra. Vale lembrar que a Rússia não tinha a base da industrialização suficiente para a moderna indústria, isto é, quando não havia, eram ainda poucas desenvolvidas, como a siderurgia, a construção de máquinas, a de tornos mecânicos, a indústria automobilística, a química e outros. Por isso, iniciou um processo objetivando a construção de gigantescas hidrelétricas para se obter fontes de energias, propiciando o desenvolvimento industrial. Portanto, energia elétrica e indústria de base foram as primeiras iniciativas para vencer o atraso econômico e fomentar as bases de uma Rússia socialista e moderna (FERREIRA JR.; BITTAR, 2011).

Outras medidas foram tomadas visando à construção econômica das bases materiais tanto no aspecto de sustentação (processo de coletivização da agricultura) quanto no desenvolvimento cultural pela mobilização social com o propósito de erradicar o analfabetismo, além da formação técnica dos filhos dos camponeses. Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2011), a população alfabetizada cresceu de 32%, em 1920, para 40% nos fins de 1926. O rádio e o cinema foram incorporados aos hábitos dos camponeses, além disso funcionavam mais de 22 mil salas de aulas.

Portanto, é indispensável a compreensão desse cenário histórico no qual Lênin incitou à União da Juventude Comunista a promover tarefas para a organização de um novo Estado. O discurso de Lênin foi fundamentado, seguindo dois princípios didáticos, o que aprender e como aprender. Nesse aspecto, defendia a tarefa imediata de elevar o nível cultural do seu povo, enfatizando aos jovens a não temerem os estudos, pois o saber, mesmo que fosse da cultura do passado, era primordial para que o socialismo avançasse. O intuito era instruir

plenamente a si próprio para edificar a nova sociedade, sem a exploração do homem pelo homem. Desse modo, toda a juventude deveria aprender sobre o comunismo, porém além de aprender os princípios do comunismo, os jovens deveriam colocar em prática tais princípios, de tal maneira que estabelecessem a ligação entre teoria e prática, como determinada por Max e Engels: portanto, era profícuo que os jovens não estudassem apenas a teoria, mas também que estabelecessem as tarefas práticas da nova educação diante das condições concretas da Rússia soviética. Por isso, também Lênin indicou como a principal tarefa de eletrificar a sociedade russa a fim de aumentar a produtividade do trabalho, restaurando a indústria e a agricultura (FERREIRA JR.; BITTAR, 2011).

Ademais, Lênin destacou a urgência no processo de eletrificação da Rússia, vital ao sentido prático de como os jovens deveriam aprender, tendo em vista a necessidade de apropriação dos conhecimentos humanos de modo que o comunismo não fosse aprendido de memória, mas pensado pelos próprios jovens. Destarte, Lênin considerou que a edificação da sociedade comunista deveria ser construída sobre a base da educação moderna. Nesse aspecto, Ferreira Jr. e Bittar (2011) nos chama a atenção para o uso dessa expressão (educação moderna), já que Lênin a empregou no seu discurso e também nos remete a uma referência de Mario Alighiero Manacorda em sua obra *História da Educação*, na qual o autor relata que Lênin, dirigindo-se à esposa Krupskaja (1869-1939), educadora e líder bolchevique, disse que era preciso extrair da experiência capitalista americana o que convinha à sociedade socialista, descartando o que não convinha. Por isso, em 1920, o discurso proferido para a União Comunista da Juventude da Rússia indica a preocupação em se conhecer a cultura e a ciência, inclusive como maneira de compreender o próprio marxismo. Com isso, Lênin estava preconizando “o que aprender”.

Outro ponto do discurso de Lênin nos remete à expressão “como aprender”, a qual é interpretada no sentido de pertencer a uma das tarefas da “educação do comunismo”, determinando a liquidação do analfabetismo. Essa era uma tarefa primordial, segundo Lênin, que deveria ser cumprida mediante o empenho da união da juventude, além de considerar também a implementação de uma política de bibliotecas públicas.

Além da preocupação com a “educação moderna” vinculada ao desenvolvimento da grande indústria, Lênin destacou no seu discurso a questão do desenvolvimento das hortas, da agricultura, da importância das hortas suburbanas sob as mãos de jovens conscientes, melhorando a questão agrícola, além de suprir a fome nas fábricas. Vimos assim a preocupação que Lênin tinham em criar uma prática de trabalho coletivo na Rússia soviética. Seu pensamento estava em consonância com a crítica que Marx e Engels fizeram do século passado,

ou seja, revela um apoio firme a pedagogia marxista, defendendo a união entre teoria e prática, ou ainda, do ensino com o trabalho produtivo.

Como bem destaca os estudos de Ferreira Jr. e Bittar (2011), em 1920, ano do discurso de Lênin, todos os flagelos se abatiam na Rússia soviética: com a fome, o frio, o desemprego, a inflação, e com as precárias condições para estudar, escreviam com carvão vegetal e faltavam professores. Mesmo nesse contexto, um dos resultados mais expressivos é que de 1923 a 1939, na União Soviética aprenderam a ler e a escrever mais de 50 milhões de analfabetos e cerca de 40 milhões de semianalfabetos. Os estudos apontam que a educação na Rússia de Lênin teve como base dois projetos essenciais, os quais destacamos anteriormente, o da alfabetização e da eletrificação do país, ambos plenamente alcançados. A educação na Rússia durante o período pós-revolucionário (1917-1930) vislumbrava a construção de uma sociedade sem exploração e centrada na formação integral do ser humano.

Daí chegamos a Antonio Gramsci (1891-1937), filósofo marxista, crítico literário e também político italiano, que trouxe da experiência dos bolcheviques a sua reflexão sobre a escola unitária, expressa particularmente no Caderno 12. Assim, podemos dizer que a teoria e a prática pedagógica desenvolvida na URSS dos anos 20 contribuíram para a elaboração do princípio educativo gramsciano.

Gramsci realizou nos Cadernos do cárcere, algumas referências explícitas a Lênin, identificando-o como Illici ou Vilic, já que o nome de Lenin era Vladimir Illici Ulianov. Nesse sentido, Gramsci o considerou como o mais importante filósofo da *práxis* do início do século XX pela sua reflexão e pela sua ação política na transformação histórica de amplo significado universal. Del Roio (2012) sugere ainda que a grande contribuição teórico-prática do revolucionário russo se deu no desenvolvimento do sentido de hegemonia. Nesse caso, Lenin teria feito progredir o marxismo não somente pelo viés econômico e político, mas também na filosofia. Gramsci aponta no Caderno 10:

[...] o princípio teórico-prático da hegemonia tem também ele uma portada gneseológica e, portanto nesse campo é de se pesquisar o aporte máximo de Ilici para a filosofia da práxis. Ilici teria feito progredir (efetivamente) a filosofia (como filosofia) tanto quanto fez progredir a doutrina e a prática políticas. A realização de um aparato hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico (GRAMSCI apud DEL ROIO, 2012, p. 12).

Os escritos carcerários de Gramsci a respeito do revolucionário russo ganharam densidade e suas reflexões foram necessárias para que desenvolvesse um pensamento estratégico para a conquista da hegemonia da classe operária, além da transição socialista.

Nesse aspecto, Gramsci observa que a reivindicação da hegemonia é essencial na sua concepção estatal e também cultural, sendo que essa última como primordial ao lado das frentes meramente econômicas e políticas (GRAMSCI apud DEL ROIO, 2012).

Podemos dizer que na elaboração carcerária de Gramsci há reflexões e um esforço que levam a uma teoria de retomada da revolução socialista a partir da estratégia de uma frente única das classes subalternas, na qual, segundo Gramsci, sob condução do moderno Príncipe, deve promover elementos de reforma econômica, moral e intelectual para que sejam desenvolvidos os elementos de uma nova hegemonia e nova sociedade civil. O que devemos ter em mente que essas reformas pensadas por Gramsci foram desencadeadas a partir de uma estratégia determinadas pelas condições históricas. Em 1919, sobre a guerra de posição, vale destacar que Rosa Luxemburgo (1871-1919) elencou-a como uma antecipada estratégia para a revolução na Alemanha, indicava também a necessidade da formação de conselhos operários como base de um novo Estado. Nesse processo, a obra carcerária de Gramsci aprofunda essas questões cujo viés político e teórico derivam da tradição revolucionária de Marx e Engels, como também Rosa Luxemburgo e Lênin, incluindo ainda, o debate oriundo da Internacional Comunista e dirigentes da revolução russa, tais como Trotski e Bukharin (DEL ROIO, 2012).

A obra *Gramsci e a Revolução Russa*, organizada por Ana Lole, Victor Leandro Chaves Gomes e Marcos Del Roio, publicada no ano de 2017, traz um panorama histórico e uma conjuntura extraordinária que nos ajuda a pensar sobre a questão da exploração do capital junto à experiência do movimento de emancipação do trabalho humano, justamente no ano em que se comemora o centenário da Revolução Russa e de 80 anos da morte de Antonio Gramsci. Nesse sentido, além de fazermos uma compreensão histórica, tanto da experiência revolucionária quanto do entendimento do princípio educativo gramsciano, devemos ter a consciência de que as lutas heroicas, as formulações teóricas e práticas do marxismo e as experiências trágicas do stalinismo e fascismo nos serviram para repensar em práticas constantes de luta anticapitalista.

Desse modo, podemos dizer que a trajetória intelectual e pessoal de Gramsci foram marcadas por influência também dos desdobramentos históricos da Revolução Russa, tendo em vista que o processo revolucionário que se deu na Rússia provocou uma efervescência ideológica. Vale realçar que a experiência dos conselhos de fábrica na Itália ocorreu no auge da Revolução Socialista Internacional. Com a derrocada na Revolução Internacional, em 1921, o poder revolucionário manteve-se apenas na Rússia soviética. A partir daí, temos um período expressivo, no qual Gramsci denominou, anos mais tarde, nos Cadernos de Cárcere de “era de revoluções passivas”. Diante desse contexto, podemos afirmar que o pensamento de Gramsci

foi influenciado pela dialética entre a Revolução Russa e seus desdobramentos, além da contrarrevolução na Itália fascista. Gramsci enfatizou a questão da consciência da classe operária visando a sua hegemonia. Com isso, considerava imprescindível o desenvolvimento de um movimento orgânico (LOLE; GOMES e DEL ROIO, 2017).

Com a experiência da Revolução Russa, Gramsci tinha convicção de que o socialismo se colocava como um regime de verdadeira liberdade, pois é fruto de uma educação e de uma cultura de participação coletiva. Por isso, elevar o nível cultural das massas é pensar no controle dos dirigentes, com a participação coletiva no aparelho de governo. Para Gramsci, a nova ordem está baseada em um programa universal, uma transformação radical que mobiliza todas as consciências. Há, portanto, um programa de negação ao jacobinismo:

A Revolução Russa destruiu o autoritarismo [...]. Substituiu o autoritarismo pela liberdade, a constituição pela voz livre da consciência universal. Porque os revolucionários russos não são jacobinos, isto é, não substituíram a ditadura de apenas um pela ditadura de uma minoria audaz e decidida a tudo fazer para triunfar o seu programa? (GRAMSCI apud DIAS, p. 63, 2017).

É importante assinalar também que, pela experiência revolucionária russa, Gramsci desenvolveu o conceito de “catarse” ou “política em sentido amplo”. Para Gramsci, o processo catártico é a passagem do momento meramente econômico ao movimento ético-político. Nessa perspectiva, a vontade revolucionária é fruto de uma catarse, uma vez que o proletariado deixa a mentalidade corporativista e incorpora a consciência de classe (COUTINHO, 2017, p. 137).

Diante dos desdobramentos históricos do final do século XIX e início do século XX, Gramsci entendeu que a escola deveria preconizar a formação de trabalhadores para que esses pudessem ser capazes de se tornarem dirigentes. Assim, promover uma concepção de escola que rompia com o modelo vigente, pois almejava que os trabalhadores compreendessem a totalidade do processo produtivo pelo conhecimento referente às leis da natureza, das humanidades e da ordem legal.

As reflexões desencadeadas pelo princípio educativo gramsciano representam o fio condutor e o fundamento central de nossa compreensão e análise do objeto de nosso estudo: a questão do ensino médio integrado. Para tanto, é necessária a compreensão de alguns elementos históricos e culturais, os quais determinaram o interesse pedagógico de Gramsci, tendo em vista a preocupação de Gramsci com a família e a classe proletária.

No entanto, antes de identificarmos as categorias gramscianas que nos ajudam a compreender nosso objeto de análise e se apresentam como fundamentos teóricos da pesquisa,

é preciso considerar a observação que Paolo Nosella realiza ao relacionarmos as questões teóricas de Gramsci com as questões educacionais no Brasil, sendo que os leitores brasileiros não devem realizar a leitura de forma escolástica, assim nos adverte: “Ora, como se ler Gramsci em seu contexto histórico, sem conhecer a história italiana das primeiras décadas do século XX?” (NOSELLA, 2016c, p. 27).

Assim sendo, ao relacionarmos a escola do ensino médio brasileiro com os pressupostos gramscianos, devemos, sobretudo, contextualizar o pensamento do filósofo sardo pelo viés historicista. Isso pressupõe o entendimento do processo histórico da superação pela dificuldade, isto é, as informações e suas relações são fundamentais para que o homem conheça e questione a si mesmo.

O historicismo de Gramsci teve influência de Benedito Croce<sup>15</sup>, como também, de Marx, Engels e Lênin. Assim, Gramsci não anula a formação do pensamento desses pensadores. Desse modo, avança na revalorização da luta cultural, da subjetividade, do papel dos intelectuais e, ainda, da necessidade política do proletariado intervir na elaboração superior da estrutura em superestrutura a partir da criação de um novo senso comum e da elevação cultural das massas. Isto pressupõe, também, a superação das formas de consciência existentes pela elaboração crítica da filosofia da *práxis* e pela luta política das classes subalternas (GRAMSCI, 1978, p. 53). Conquanto, para Gramsci, não se pode despejar toda a história no bolso como um formulário mecânico (GRAMSCI, 1978, p. 158). Assim, os princípios educacionais devem ser interpretados de acordo com a inserção história e a realidade social.

Voltemos à pergunta provocativa de Nosella, ou seja, como era a realidade italiana, as cidades de Sardenha e Turim, além dos pressupostos históricos da época? E, além disso, em um outro trabalho de Nosella (2016b), o qual descreve e analisa a vida do aluno Gramsci e a escolha da profissão, nos explica como a escola unitária foi desenvolvida, considerando a influência do percurso formativo escolar de Gramsci.

Em relação ao contexto histórico italiano, podemos dizer que Gramsci estava inserido num momento em que o trabalho industrial já havia avançado em seu processo de desenvolvimento. Produziu seu trabalho escrito no primeiro quartel do século XX. O primeiro grande cenário político foi o início da 1ª Guerra Mundial (1914-1918).

---

<sup>15</sup> Benedetto Croce, famoso filósofo e historiador italiano, nasceu em *Pescasseroli* (Aquila), em 1866. Formado pela Universidade de Roma, desde cedo se impôs como crítico de arte e literatura. Em 1903, fundou "La Critica", de que foi diretor até 1937. O primeiro livro de filosofia de Croce data também do princípio do século. "O Materialismo Histórico e a Economia de Karl Marx" teve ampla repercussão. Além disso, teve o êxito alcançado por sua trilogia: *Filosofia do Espírito, Lógica como Ciência e Conceito Puro*. Disponível em: <[http://almanaque.folha.uol.com.br/mundo\\_20nov1952.htm](http://almanaque.folha.uol.com.br/mundo_20nov1952.htm)>. Acesso em: 02/07/2016.

Vale acrescentar que a passagem do século XIX para o século XX na Itália foi marcado pelo prenúncio e momento de transição de um novo modo de pensar. Desse modo, envolvia pensadores como Spaventa, Villari, Labriola, Gentile e Croce. É preciso considerar também que a Itália foi um dos últimos países a se constituir como Estado-nação na Europa. O pós-guerra trouxe a pobreza, agravando ainda mais a situação do operariado. O ano de 1920 foi marcado por uma greve geral na Itália.

Posteriormente, em 1924, os fascistas conquistaram a maioria no parlamento. O regime fascista de Benito Mussolini foi marcado pelo totalitarismo, nacionalismo, militarismo e pela censura. Em 1926, por exemplo, a repressão já era oficial - partidos políticos caem na ilegalidade, com exceção do partido fascista, pena de morte legalizada, fortalecimento dos “camisas negras”<sup>16</sup>, milhares de civis foram presos, mortos ou deportados. A prisão de Gramsci ocorreu em oito de novembro daquele ano.

Dessa forma, é importante destacar a inserção histórica, na qual Gramsci pensou sobre a educação, pois partiu de um período de pós-guerra (1914-1918) diante da tentativa de unificação cultural do povo italiano, ressaltando a necessidade de uma escola de cultura desinteressada para o proletariado.

Acrescenta-se ainda, por exemplo, o Caderno 11, escrito de 1932 a 1933, o qual contém elementos históricos que nos ajudam a compreender a proposta educacional gramsciana, preocupando-se assim, com o momento de decadência do pensamento socialista na Itália, da ascensão do fascismo ao poder e as relações entre o Estado e a Igreja.

O rigor do historicismo também é seguido por Nosella (2016b) quando esse faz análise da vida escolar de Antonio Gramsci, relacionando-a com a proposta da escola unitária. Explica, dessa maneira, alguns elementos centrais que ocorreram na vida de Gramsci. Por exemplo, considera também os hábitos escolares familiares e a educação infantil de Nino, (apelido de Antonio Gramsci), como centrais na referência cultural básica, pois tais hábitos eram típicos das tradicionais famílias de classe média e alta na Itália meridional do final do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

---

<sup>16</sup> Os “camisas negras” era expressão utilizada para se referir à milícia criada em homenagem aos “arditi”, que usavam uniformes negros. Os “arditi” eram tropas de choque do exército italiano durante a Primeira Guerra Mundial. Assim, os “camisas negras” agiam em nome do nacionalismo, do anticomunismo, do antipacifismo e do antiliberalismo durante o período fascista de Benito Mussolini na Itália (com início em 1919). Disponível em: <<http://https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/fascismo-italiano---chegada-ao-poder-os-camisas-negras-e-a-marcha-sobre-roma.htm>>. Acesso em: 02/07/2016.

O pai de Gramsci, Francisco (Cicillo), mesmo quando as situações econômicas eram fortemente precárias, jamais admitiu o abandono da escola tradicional, tampouco cogitou a mudança de um percurso escolar inferior, como, por exemplo, a instrução técnica profissionalizante (NOSELLA, 2016b, p. 3).

Gramsci iniciou o estudo primário com sete anos na cidade de Ghilarza. A mãe, Peppina Marcias, acompanhava os estudos, constatando que ele era sempre o melhor da classe. Com onze anos, Gramsci precisou trabalhar na Agência dos Impostos Diretos e do Cadastro da cidade, junto com o seu irmão Gennaro, trabalhava dez horas por dia, mexendo em livros-registros que pesavam mais do que ele. De acordo com Fiori (1977, p. 29), por conta disso, Gramsci chorava às escondidas durante a noite devido a dor que sentia no corpo.

Nesse sentido, Nosella (2016b) assinala em seu estudo que os biógrafos de Gramsci demonstraram que ele possuía forte inclinação para leitura e estudo, além de certo gosto por atividades práticas, construindo para si, uma ducha especial, além de construir barcos e carrinhos de brinquedos.

Em relação ao tempo de Ginásio e liceu clássico, é importante destacar que Gramsci estudava por sua conta o latim, na época em que ficou dois anos esperando o pai sair da cadeia. Quando foi para o ginásio Carta-Meloni de Santu Lussurgiu, a 18 quilômetros de Ghilarza, Gramsci lamentava as precárias condições da escola, principalmente, o descaso com as matérias literárias que eram ensinadas por professores suplentes. Nesse contexto, Nosella (2016b, p.5) traz a crítica de Gramsci, quando esse escreveu os Cadernos: “porque não tive professores que valessem um pouco mais do que um zero à esquerda” (GRAMSCI apud NOSELLA, 2016b).

Ainda na época do ginásio, convém acrescentar que as condições de vida de Gramsci eram precárias, necessitava dar aula particular para sobreviver. Muitas vezes, vendia a comida para adquirir livros e jornais. Foi também nesse contexto que recebia a influência do irmão Gennaro, pois ganhava do irmão jornais e revistas de Turim com conteúdo socialista.

Nosella (2016b, p. 6) analisa que foi, em virtude dessas experiências escolares de Gramsci, que aprendeu a respeito das concepções pedagógico-didáticas, as quais considerava abstratas e oportunistas, já que a vida acabou demonstrando que nem todo “emprego” é “trabalho”. Assim, não havia integração quando se constatava conflito entre os dois tempos (tempo/estudo e o tempo/trabalho).

Dessa maneira, a integração entre teoria e prática ocorria quando alternava as atividades de estudo com as práticas criativas e inventivas. Nesse aspecto, Nosella entende que a “desintegração” entre teoria e prática estaria quando Gramsci não podia estudar porque

precisava trabalhar no “Cadastro”, carregando os livros pesados. E, complementa ainda que a “desintegração” também ocorria quando não podia estudar porque precisava repetir as aulas particulares de latim e matemática.

Mais tarde, no cárcere, Gramsci escreveu a proposta da escola unitária como aquela em que o Estado deveria assumir as despesas que estariam a cargo da família para manutenção dos alunos, passando a função da educação, de privada para pública, envolvendo as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI apud NOSELLA, 2016b).

Depois vieram os anos de Liceu, em Cagliari, capital regional da Sardenha em uma escola pública e estadual. Esse período foi marcado por horizontes culturais bem mais amplos. No segundo ano, por exemplo, ocorreu uma greve na escola, na qual os estudantes reivindicavam melhorias nas salas de aulas e no corpo docente.

Gramsci teve contato com o professor italiano, Raffa Garzia, o qual também era um crítico literário. Tal professor emprestava livros e convidava Gramsci para ir ao escritório, onde funcionava a redação do jornal. Para Nosella (2016b, p. 10), Raffa Garzia foi a pessoa chave para a iniciação profissional de Gramsci como jornalista.

Nessa perspectiva, Nosella (2016b, p. 11) avalia a questão da escolha da profissão, uma vez que essa envolve o corpo, a inteligência, a vontade, as informações, as condições materiais, bem como os valores e as tendências individuais. Dessa forma, Nosella analisa que os jovens tendem a inserir-se no coração da humanidade, não do mercado. Por isso, a vocação de Gramsci ao mundo jornalístico ocorreu de forma orgânica, de acordo com a sua formação e interesses políticos, conquistando assim, maior autonomia intelectual.

No terceiro ano do Liceu (1910-1911), Gramsci se lamentou por se ver “obrigado” a estudar a disciplina de Física. Foi a partir daí que iniciou o preparo para o exame do concurso da Fundação Albertina, a qual selecionava alunos pobres das antigas províncias do Reino Sardo para o ingresso na Universidade. Gramsci teve êxito no resultado e conseguiu o ingresso na Faculdade de Letras da Universidade de Turim.

Nosella (2016b, p. 16) evidencia que, da mesma maneira que no segundo ano de Liceu havia nascido o Gramsci jornalista, agora, no primeiro ano da Universidade, nascia o Gramsci linguista. Assim, nessas duas formas, a especialização foi oportunizada e individual, como também oriunda na relação de estima e trabalho junto ao professor de Gramsci.

Na Universidade de Turim se mostrou interessado nos estudos linguísticos, chegando a realizar pesquisas sobre o dialeto sardo, com orientação do professor de glotologia Matteo Giulio Bartoli, o qual defendia que o dialeto da Sardenha explicava a transição do latim vulgar para as outras linguagens modernas (NOSELLA, 2016b).

Nesse aspecto, para Gramsci, a ciência da linguagem era também instrumento de luta política entendida como luta pela hegemonia no campo da filosofia política. Esse período reflete também o perfil da militância política de Gramsci. Por exemplo, Angelo Tasca e Gramsci, colegas de curso, eram também militantes do Partido Socialista.

De acordo com os estudos de Nosella (2016b, p. 20), um fato político que ocorreu durante a vida acadêmica de Gramsci foi a greve dos metalúrgicos que durou noventa e seis dias. Nas correspondências entre Gramsci e Tasca havia muita discussão de cunho político, sobre socialismo e formação cultural.

Como influência na formação de Gramsci, outro fato a ser destacado foi a batalha eleitoral na Sardenha, a qual ocorria pela primeira vez por meio de sufrágio universal masculino. Gramsci se interessou muito por esse acontecimento. Foi nesse período que se inscreveu no Partido Socialista.

Durante o terceiro ano acadêmico (1913-1914), Gramsci deslocava seu interesse cada vez mais para o Partido Socialista e para os movimentos operários. Nesse momento, vale ressaltar a questão do forte nacionalismo que se alastrava para dentro dos movimentos sociais. De acordo com Nosella (2016b, p. 24), o “falso amor à pátria foi sempre a fácil tentação ideológica e estopim para toda a guerra”.

Diante dessa perspectiva, salientamos a questão da Primeira Grande Guerra, tendo em vista a neutralidade da Itália no primeiro ano. Gramsci criticava a posição política do amigo Tasca, o qual defendia a neutralidade absoluta. Já Gramsci, interpretava esse ponto de vista como certo comodismo e reformismo socialista.

No quarto ano acadêmico (1914/15), mesmo com a interrupção dos estudos acadêmicos, Nosella (2016b, p. 25) realça a questão do aprofundamento teórico e os estudos de marxismo por Gramsci, incentivado por alguns professores, o que o levou a compreender, por exemplo, a *tradutibilidade* das ideias em prática. Foi nesse período também que deixou de ser universitário para se tornar jornalista profissional do influente jornal socialista italiano “Avanti”.

Com isso, o texto de Nosella, relacionado à biografia de Antonio Gramsci, traz alguns elementos e fatos políticos ocorridos durante a escolarização, os quais serviram para a análise e contribuição de formação do pensamento de Gramsci, sobretudo no que diz respeito à escola unitária, ou seja, o financiamento pelo Estado dos gastos com a escola pública gratuita para todos, além da valorização da relação entre professor e aluno, e ainda, a questão da autonomia intelectual que deverá ocorrer durante o ensino médio a partir do acesso aos clássicos do humanismo.

No que se refere à *tradutibilidade*, façamos um destaque nesse ponto chave, uma vez que a consideramos uma das categorias essenciais do pensamento de Antonio Gramsci. Gomes<sup>17</sup>(2016a, p. 161-162) analisa a questão da *tradutibilidade*, trazida por Nosella, como uma das categorias centrais no debate sobre o Ensino Médio, já que Gramsci no Caderno 11 (parte V) remete à questão da *tradutibilidade* das linguagens científicas e filosóficas como importante assunto linguístico relacionado à dialética, uma vez que a linguagem é o reflexo do processo histórico de desenvolvimento da sociedade, sob influência dos avanços ocorridos nos campos da ciência, filosofia, política, cultura e economia. Nesse sentido, como importante resultado temos o esforço de Gramsci, expresso nos Cadernos do Cárcere, em relação à tradução das expressões russas para a realidade política, cultural e econômica da Itália. Sobre a importância da linguagem no seu contexto histórico, convém assinalar a teoria do linguista russo Bakhtin, o qual adotou a teoria marxista como formulação coerente em relação à ideologia e à psicologia. Por isso, Bakhtin escreveu a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, no final da década de 20.

De maneira interdisciplinar, Bakhtin abre caminhos e novos horizontes para as interpretações do signo, da linguagem, da comunicação e da ideologia. Ele aplica o materialismo dialético no campo da linguística. Assim, a palavra é o signo ideológico por excelência, além de considerar “uma ponte entre o mim e o outro” (BAKHTIN, 2006). Contraria e supera, dessa forma, o estruturalismo e o positivismo no campo da linguagem. Certamente, Gramsci se interessou pelas questões de linguagens de Bakhtin (1895-1975), as quais também foram influenciadas pela filosofia marxista.

Podemos dizer então, que a *tradutibilidade* leva em consideração o contexto histórico, uma vez que a incursão na história permite diferenciá-la pelos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, comparando, por exemplo, a Rússia de Lênin com a Itália de Gramsci na primeira metade do século XX. Para Gramsci, o termo “educação politécnica” leninista não serviria para a questão da educação dos italianos, sobretudo, da classe trabalhadora, mas sim a concepção de escola unitária, inspirada na experiência russa da escola única do trabalho. Nesse sentido, Gramsci empreendeu um intenso trabalho de ampliação conceitual, com categorias ressignificadas. Era necessária a emancipação e apropriação dos meios de produção por meio de uma proposta educacional revolucionária, a do ensino unitário, destinado a todos sem distinção de classe social (GOMES, 2016a, p. 162).

---

<sup>17</sup> GOMES, J. M. Posfácio III: Ensino Médio: formação geral ou profissional? In: NOSELLA, P. *Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci*. Campinas, SP: Alínea, 2016.

Todo esse debate é de suma importância para analisarmos e caracterizarmos o objeto desta pesquisa: a questão do ensino médio integrado ofertado pelo *Campus* São João da Boa Vista do Instituto Federal de São Paulo. Afinal, sabemos que existem diferentes vertentes teóricas acerca da educação profissional técnica de nível médio. A proposta defendida por Nosella, baseada no princípio educativo gramsciano, prevê que o princípio pedagógico de uma escola de ensino médio deve, primeiramente, considerar a apropriação dos métodos de estudo e técnicas de pesquisa, ao invés de se apresentar apenas como um propósito mercadológico para satisfazer às necessidades do mercado de trabalho (NOSELLA, 2011).

Outra categoria também de grande importância, presente nos textos de Nosella, refere-se ao jacobinismo<sup>18</sup>, influenciado pelo pensamento de Antonio Gramsci. Nessa perspectiva, Nosella (2016c, p. 51) destaca: “O profundo amor que Gramsci tem pela igualdade rejeita qualquer rebaixamento cultural e escolar com vistas a proteger ou assistir os pobres: estes precisam apenas da igualdade de condições para estudar”. Nesse contexto, Nosella defende a sua tese, colocando em evidência a categoria gramsciana *jacobinismo*, quando analisa que as teorizações em defesa da profissionalização precoce do adolescente, compreendidas como possibilidade de superação das desigualdades de classes, na realidade, subvertem a concepção revolucionária da educação. No Caderno 19 fica evidente o termo *jacobinismo* como uma categoria histórico-interpretativa, sendo que Gramsci apresentou a concepção de escola unitária como alternativa à tendência de profissionalização na política educacional da Itália na época (1920). Assim, a categoria *jacobinismo* fortalece as considerações de Nosella, pois torna-se necessária a contraposição a uma política nacional de integração da profissionalização ao ensino médio, problematizando a profissionalização precoce adolescentes com idade entre 14 e 18 anos (GOMES, 2016a, p. 165).

Em vista disso, tratamos dessas categorias nos textos de Nosella, para que nos auxiliem a desvendar os reais propósitos “pedagógicos” do ensino médio profissionalizante na realidade brasileira. Tais propósitos, além das metas e objetivos, reforçam ainda mais a questão da dualidade escolar na sociedade brasileira, tendo em vista que o ensino de cultura geral no ensino médio faz parte dos privilégios que a classe dirigente utiliza para se manter no poder.

---

<sup>18</sup> O termo “jacobinismo” se originou na época da Revolução Francesa. Era uma expressão aplicada de forma pejorativa a qualquer corrente do pensamento republicano e laicista de extrema esquerda. Entre os ideais defendidos pelos jacobinos, além da eliminação da monarquia na França, destacamos o de “educação para todos”, fim dos privilégios do clero e da nobreza francesa, e ajuda aos necessitados. Os “jacobinos” eram os membros do Clube dos Jacobinos, sociedade política fundada em 1789 e que expressou a tendência política mais radical da Revolução Francesa através de Robespierre e Saint-Just. No Brasil, por exemplo, a ideologia jacobina, republicana extremista, serviu para colocar fim no Império. O termo jacobino no Brasil foi usado nos primeiros anos da República Velha para designar os republicanos radicais.

Desse modo, Gramsci defendia uma escola de caráter “desinteressado”, ou seja, desprendida dos interesses mercadológicos do mundo capitalista e voltada para a formação de cultura geral, de interesse não a pequenos grupos, mas sim ao alcance da coletividade e da humanidade.

Abordaremos adiante alguns conceitos desenvolvidos por Antonio Gramsci que nos ajudam na compreensão da realidade educacional brasileira, considerando o contexto histórico e as características do ensino secundário no Brasil.

O termo **escola desinteressada** foi utilizado na Itália industrializada, no período de pós-guerra (1918 a 1926), onde a terminologia servia para designar a “escola do saber desinteressado”. Aparentemente, as escolas desinteressadas correspondiam a um interesse imediato que era o de formar a elite dirigente, com o objetivo de manutenção dos mandatários no poder.

Contudo, para Gramsci, essa escola “desinteressada” deveria ser reformulada, pois era destinada a uma pequena elite. Gramsci se preocupava com a preparação dos quadros dirigentes para um novo Estado proletário. De certa forma, para ele, a escola desinteressada deveria ser oferecida também ao proletariado, pois estaria dando à criança a formação necessária para o desenvolvimento do caráter e o acesso ao conhecimento, antes exclusivo da elite.

Com certa influência do jacobinismo e da filosofia marxista, a **escola unitária** apresenta-se como reação ao dualismo escolar, pois está articulada com o princípio da igualdade ou princípio unitário, relacionando o trabalho intelectual e o trabalho industrial, partindo da premissa de que o princípio moral de uma “reforma cultural” é o trabalho. Não seria uma escola estritamente de base humanista, tampouco de caráter profissionalizante, mas compreendida no sentido amplo e não somente no sentido tradicional de cultura geral. Tratava-se, portanto:

[...] de uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual (GRAMSCI apud NOSELLA, p. 82, 2008).

A despeito do dualismo escolar na Itália, Gramsci realiza críticas duras à reforma do ensino, proposta por Giovanni Gentile, uma vez que compreendia a tendência profissionalizante como “degenerescência da escola”, isto é, pensada apenas para resolver de forma imediata os anseios do mercado de trabalho diante da busca por uma formação técnica moderna adequada às transformações do mundo industrial. Nesse sentido, Gramsci problematiza a proposta pedagógica desse tipo de escola, pois não oferece a possibilidade do

“cidadão” de se tornar “governante”, não superando, as divisões em grupos (GRAMSCI, 1968, p. 137).

A escola unitária na perspectiva gramsciana inspirou-se no trabalho industrial moderno e se apresentou como proposta educacional do Partido Comunista para a sociedade italiana, sob influência das reformas que ocorriam na Rússia e como reação à reforma Gentile (1923) na Itália. Gramsci era crítico ao modelo educacional vigente, sob o qual se configurava pela dualidade escolar: ensino clássico às classes dominantes, e ensino profissional às classes subalternas. A esse respeito, Nosella (2004, p. 166) discorre sobre a preocupação que Gramsci tinha em relação à importância dos intelectuais tradicionais, pois esses foram formados pela escola tradicional, a qual foi a sementeira de todos os intelectuais tradicionais e apresentava o ensino de cultura humanista “desinteressada”. A industrialização, de certa maneira, colocou em crise o ensino tradicional, incentivando a escola interessada, imediatista. Gramsci considerava o processo de modernização industrial, sem desprezar a crise da escola tradicional. Por isso, desenvolveu a escola unitária, condizente e mais orgânica ao mundo industrial. Sobre a manutenção do ensino de cultura geral, humanista e formativa, Gramsci argumenta:

[...] A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI apud NOSELLA, p. 82, 2008).

Dessa forma, Gramsci pensou na escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que considere o equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente com o desenvolvimento das capacidades de trabalhar intelectualmente. Somente depois de experiências repetidas de orientação profissional, o aluno seria direcionado para uma escola especializada ou para o trabalho produtivo. O trabalho é, portanto, o princípio educativo universal. A proposta da escola unitária de Gramsci é um amplo projeto político coordenado pelo Estado, pois as massas devem saber se expressar de forma unitária para criticar os governantes e, ainda, poder ser dirigente. A estrutura da escola unitária gramsciana foi pensada sob a perspectiva do trabalho moderno de forma *desinteressada* (GRAMSCI apud NOSELLA, 2004, p. 168).

O Caderno 12 é o documento mais importante que trata da questão da escola sob a ótica de Gramsci. É resultado de uma segunda redação (1932), na qual Gramsci “passa a limpo”, reunindo três textos sob o mesmo título “Apontamentos e Notas Esparsas para um

Conjunto de Ensaio sobre a História dos Intelectuais e da Cultura na Itália”. No caderno fica explícita a preocupação política de Gramsci em relação aos intelectuais orgânicos entre as massas subalternas, pois esses devem promover ações a favor da elevação da consciência, do senso comum à consciência filosófica. O processo da reforma intelectual e moral deve caminhar junto com as lutas econômicas e políticas. A escola única chegou a ser desenvolvida como a escola *Ordine Nuovo*, criada em 1920, por Gramsci e seu grupo, com o objetivo de formar intelectuais orgânicos para o futuro de um novo Estado. No entanto, essa escola durou muito pouco devido à repressão do Estado fascista. Para Nosella (2004), existe uma relação vital entre escola única e sociedade unitária, pois a escola gramsciana é fundamentada em um projeto político cuja preocupação central é a efetivação da realidade comunista. Tal como Marx, Gramsci compreendeu que a educação da classe operária deve incorporar a educação intelectual, corporal e tecnológica. Desse modo, a escola única gramsciana tinha como intuito o acesso ao saber de cultura geral, interpretada não no sentido do saber enciclopédico, mas de uma cultura próxima da vida e inserida na história. Nas palavras de Gramsci, **cultura** é:

[...] organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista da consciência superior, pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e deveres. [...] O homem é sobretudo espírito, isto é, criação histórica, e não natureza (GRAMSCI, 1958, p. 24).

Outro conceito bastante utilizado nas análises de estudiosos gramscianos é o de **hegemonia**. Podemos dizer que Gramsci entende como hegemonia o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social. A hegemonia possui dois modos sobre o qual ela se desenvolve: pelo domínio e pela direção intelectual e moral<sup>19</sup>.

Além disso, vale destacarmos a luta no campo da hegemonia, de acordo com o pensamento de Gramsci, o qual propõe que o proletariado deve criar um sistema de alianças de classes que dê condições de se mobilizar contra o capitalismo. Não basta que a nova classe hegemônica domine o consenso geral, mas também a direção cultural e moral: “(...) o

---

<sup>19</sup> Sobre o conceito de hegemonia no sentido gramsciano, Luna G. Mochcovitch, na obra *Gramsci e a Escola*, apresenta um estudo minucioso de várias categorias centrais do pensamento de Antonio Gramsci. Entre essas categorias, discorre sobre o conceito de hegemonia de Gramsci sob a ótica de vários estudiosos. Destaca, por exemplo, a discussão que Cambareri (1959, p. 92) faz sobre esse aspecto, revelando que a novidade da concepção gramsciana de hegemonia é a distinção de dois modos sobre o qual ela se manifesta – pelo domínio e pela direção moral, sendo que o domínio se configura pelo acesso ao poder e o uso da força e a direção intelectual e moral por meio da persuasão, promovida pelos meios ideológicos.

proletariado pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue obter o consenso das amplas massas” (GRAMSCI, 1977, p. 22).

É preciso pensar na perspectiva da transformação da sociedade e não da reprodução. Para Saviani (1980, p. 10) a luta hegemônica significa processo de desarticulação-rearticulação. Nesse processo, a luta para se estabelecer uma nova relação hegemônica permite constituir um novo bloco histórico<sup>20</sup> da classe do operariado, criando meios para a elevação do nível cultural das massas.

O termo “escola única do trabalho” designa-se aos programas pedagógicos do Narjkomprós<sup>21</sup>, considerando que Gramsci não se respaldou no modelo da escola clássica italiana, mas sim da escola única do trabalho diante da experiência da União Soviética. Tal escola era formada por nove séries, dos 8 aos 17 anos de idade. (MANACORDA, 2008, p. 173).

Nesse processo, Gramsci compreendeu a necessidade do **trabalho industrial moderno** enquanto princípio pedagógico essencial à formação humana. Foi em seu texto, escrito em 1927, *Americanismo e Fordismo*, que apresentou sua defesa: considerava o trabalho industrial moderno o princípio pedagógico-educativo da escola moderna por excelência. Dessa maneira, entende que as condições econômicas são determinantes e fazem com que haja a necessidade de trabalho juvenil de jovens, obtendo-se uma contribuição produtiva imediata, além da determinação financeira estatal que deve dedicar-se à educação pública. Nesse processo, sabemos que o ponto de referência inicial de Gramsci decorre da experiência revolucionária russa e assim indicou a necessidade de um aumento no orçamento estatal para a escola (MANACORDA, 2008, p. 172).

O humanismo de Gramsci releva o próprio desenvolvimento do industrialismo moderno, indicando a necessidade no contexto pós-guerras, sobretudo o desenvolvimento mecânico, industrial e das ciências do início do século XX. Nesse sentido, considera a possibilidade do trabalho se desenvolver de forma manual e intelectual, sem ser apenas mecânico:

[...] Da mesma forma que se caminha sem necessidade de refletir sobre todos os movimentos necessários para mover sincronizadamente todas as partes do corpo, assim ocorreu e continuará a ocorrer na indústria em relação a gestos fundamentais

---

<sup>20</sup> Segundo Gramsci, o bloco histórico remete à unificação ideológica e cultural da nação, e ainda, quando se vê realizada a hegemonia de uma classe sobre o conjunto da sociedade.

<sup>21</sup> O termo “escola única do trabalho” apareceu nos seguintes documentos russos: “Documento sobre a escola única do trabalho”, apresentado por Lunacharski, e “Informe sobre a escola única do Trabalho”, apresentado por Pozner durante o Primeiro Congresso de Educação Pan-Russo, em 1918 (FITZPATRICK apud JESUS, A. T., 2005, p. 59).

do trabalho; caminha-se automaticamente e, ao mesmo tempo, pode-se pensar em tudo aquilo que se deseja (GRAMSCI, 1988, p. 404).

Desse modo, o princípio educativo gramsciano tem no trabalho industrial moderno a base fundamental para a educação moderna, indicado também em quatro artigos importantes durante os escritos da juventude, tais como, *A escola do Trabalho*, *Socialismo e Cultura*, *a Escola na Oficina* e *Homens ou Máquinas?*, escritos em 1916. O texto *Socialismo e Cultura*, além de trazer uma nova definição de cultura, provoca uma reflexão sobre a importância do historicismo para o homem, o qual deve conhecer a si mesmo mediante sua inserção em determinado contexto histórico:

[...] conhecer-se a si próprio quer dizer ele próprio, isto é, ser dono de si próprio, distinguir-se, sair do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina que tendem para um ideal. E não se pode obter isso se não se conhecem também os outros, a sua história, o desenrolar dos esforços que fizeram para serem o que são (GRAMSCI apud NOSELLA, 2008, p. 40).

No artigo *A Escola do Trabalho*, Gramsci deixa claro a defesa do avanço das ciências e do desenvolvimento das tecnologias e da produção, bem como realiza críticas ao Estado em relação à carência de uma escola na Itália, com base no trabalho industrial moderno. Já em *Homens ou Máquinas?* realiza profunda crítica ao tipo de educação oferecida ao proletariado, o qual, segundo Gramsci, encontra-se excluído das escolas de cultura média e superior. Por isso, faz a seguinte análise:

[...] O proletariado precisa de uma escola desinteressada. [...] Uma escola humanista, tal como entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica (GRAMSCI apud NOSELLA, 2008, p. 48).

Sobre o trabalho industrial moderno como base no princípio educativo gramsciano, Manacorda (2008) considera os termos “americanismo” e “conformismo”, os dois pontos-chaves para o entendimento da proposta educativa de Gramsci. Os termos referem-se ao industrialismo e ao antiespontaneísmo, os quais representaram durante os anos de cárcere de Gramsci, os temas centrais de sua criptografia pedagógica.

Segundo Manacorda (2008), o conformismo deve ser entendido como coerção, pressão, luta, imposição e direção, já que se apresenta, de certa forma, como a relação educativa, a intervenção no processo de formação do homem novo, entre os velhos e os jovens, entre a

classe hegemônica e as classes subalternas. O pior dos conformismos é o mecânico, no qual se revela a “liberdade” de continuar imerso na natureza e no folclore, diferente do conformismo dinâmico, que adapta e educa o indivíduo ao ambiente para dominá-lo. O americanismo visto como sinônimo de industrialismo, racionalização, exigência técnica é a razão objetiva e a medida do conformismo.

Os conceitos gramscianos apresentados neste capítulo constituem o cerne do processo de análise do objeto de pesquisa desta tese, pois mediante um processo dialético e de desdobramentos históricos da educação brasileira, serão explorados para reforçar o argumento central, ou seja, o projeto do ensino médio integrado, de acordo com as perspectivas e concepções a serem indicadas, apontando para a manutenção da dualidade escolar brasileira, distanciando-se de um projeto emancipatório e revolucionário da educação unitária. Vale acrescentar que, segundo Nosella (2004, p. 177), a problemática filosófica principal de Gramsci se constituiu na busca por uma unitariedade, ou ainda, uma organicidade histórica entre liberdade e necessidade.

Por isso, no decorrer da análise das entrevistas (capítulo quatro), evidenciaremos alguns elementos, característicos da escola unitária gramsciana, escritos no Caderno 12, em 1932, o qual discorreu especificamente sobre o projeto da escola única para todas as classes sociais. Assim, o operariado também deveria ter acesso à educação humanística, por conseguinte, à atividade intelectual criadora. Nesse aspecto, os preceitos desenvolvidos neste capítulo de fundamento teórico, sem desvinculá-lo do seu teor prático, compreendemos que tanto Marx e Engels quanto Lênin e Gramsci contribuíram para a luta incessante do drama histórico que perpassa nossos dias, especialmente, em relação às mudanças e acentuação da dualidade escolar na história da educação brasileira, tema do capítulo seguinte.

## 2. A HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: TRAVESSIAS E VEREDAS

O subtítulo deste capítulo (Travessias e Veredas) sugere um jogo de palavras e ideias, as quais podemos notar presentes na literatura brasileira, na obra *Grande Sertão Veredas*, do famoso escritor brasileiro, João Guimarães Rosa. É claro que na obra, a palavra *travessia* possui duplo sentido: o de *travessia*, propriamente dito, do personagem Riobaldo pelo sertão mineiro, bem como a *travessia* relacionada às características e transformações psicológicas do personagem no decorrer das dificuldades encontradas pelas *veredas* da vida.

Sabemos que no cenário atual acerca do debate do ensino médio brasileiro, a palavra *travessia* é utilizada muitas vezes para designar, metaforicamente, o ensino médio integrado (de integração entre formação geral e profissionalizante) como educação de nível médio “necessária”, para que os jovens da classe trabalhadora tenham condições de questionar a realidade e transformá-la (CIAVATTA, 2005). No entanto, tal proposta é classificada por Nosella (2016a) como “reformista”, pois um sistema de ensino médio multiforme mascara e reforça ainda mais a questão da dualidade escolar, distanciando-se da proposta de ensino médio unitário sob a perspectiva do princípio educativo gramsciano.

A fim de estabelecer um fio condutor que problematiza e nos faça compreender os desdobramentos históricos do ensino médio brasileiro, apresentamos os contextos históricos, destacando as leis e as reformas, desde a época do Brasil Colônia, pois não é possível desconsiderar duzentos e dez anos da hegemonia jesuítica, que se consolidou na educação baseada nos valores cristãos. Também não é possível de tratar da questão do ensino médio, sem abordar a educação na época do regime monárquico cuja proposta educacional deixava evidente a dualidade escolar: educação das elites, de um lado; e do outro, escola elementar para poucos. Em se tratando do objetivo central desta tese, não é possível analisar o princípio pedagógico dos cursos de EMI, com base nas perspectivas dos sujeitos da pesquisa, sem nos debruçarmos em um capítulo que revela o caráter dual da educação brasileira, baseado no elitismo e na exclusão (FERREIRA JR., 2010, p. 10). Sobre o ensino médio profissionalizante brasileiro, fica evidente que ele é oferecido, na esfera pública, à classe trabalhadora, precocemente, sem focar no ensino humanístico e de cultura geral, o qual encontra-se direcionado, exclusivamente à classe dirigente da sociedade. Por isso, à guisa de contextualizar os pressupostos da questão da dualidade escolar no ensino médio brasileiro, abordaremos à luz do trabalho como princípio educativo, reflexões e análises históricas que permearam o ensino médio, sobretudo em relação

ao ensino médio profissionalizante, que traduzem as delimitações do acesso à formação de cultura geral da classe trabalhadora brasileira.

Para tanto, este capítulo está dividido em duas partes, a primeira indica as determinações históricas do ensino médio brasileiro, marcado pela dualidade escolar, escola profissional aos filhos dos trabalhadores, e escolas de cultura geral, para os filhos dos dirigentes. Nas palavras de Nosella (1995, p. 11), “escola do fazer” *versus* “escola do dizer”. Nesse processo, consideramos também o elitismo da classe dirigente no ensino privado *versus* exclusão da classe trabalhadora no ensino público, considerando as medidas provisórias e as reformas vigentes no ano de 2017. Destacamos alguns pressupostos da Lei n.º 13.415/2017, a qual representa um ataque e um retrocesso ao Ensino Médio, pois acentua ainda mais a dualidade escolar, mediante, por exemplo, a proposta de redução da formação em Ciências Humanas e Sociais pela não obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia. O segundo subcapítulo traça um panorama geral sobre o debate e a questão da formação humana integral no ensino médio integrado dos Institutos Federais, o qual profissionaliza precocemente jovens adolescentes do ensino público. Remetendo ao título dado a este capítulo, problematizamos: as “veredas” do ensino médio no Brasil se apresentam de formas diferentes, dependendo das condições socioeconômicas sob as quais os jovens estão inseridos, mesmo que de forma profissional ou não, o ensino médio público brasileiro se distancia muito da esfera particular, que também não é a ideal. Qual “vereda” devemos percorrer para que cheguemos à proposta do trabalho como princípio educativo, ou seja, a uma escola única, geral e a todos os jovens brasileiros?

## 2.1 Antecedentes Históricos

O sistema dual do ensino brasileiro vem desde a época do Brasil Colônia, já que tínhamos a educação cristã voltada para os indígenas e a humanístico-intelectual aos filhos dos senhores de engenho e colonizadores. Nesse período, convém destacar que a hegemonia que os jesuítas exerceram na ação pedagógica é um fato histórico, já que estamos falando de duzentos e dez anos conduzidos pela Companhia de Jesus. Assim, as casas de bê-á-bá e os colégios jesuíticos representaram as duas instituições da superestrutura ideológica colonial, visto que difundiram os valores da sociedade ocidental cristã (FERREIRA JR.; BITTAR, 2007).

No período colonial (1549-1822), a educação jesuítica teve início em 1549: os seis jesuítas, liderados por Manuel da Nóbrega, se instalaram em Salvador (BA) e introduziram

o processo de evangelização dos ameríndios por meio da catequese. Também houve uma nova estratégia missionária, haja vista a dificuldade dos jesuítas na tentativa de aculturação dos ameríndios pela cultura ocidental europeia. Dessa maneira, a aculturação se deu com as crianças indígenas com o objetivo de combater os costumes culturais indígenas, pois eram vistos como violação aos preceitos religiosos cristãos. Podemos dizer que os catecismos jesuíticos do século XVI possuíam duplo sentido, tanto na questão do aprendizado das primeiras letras, de acordo com os materiais pedagógicos desenvolvidos, no contexto das casas de bê-á-bá, quanto na influência da cultura da civilização ocidental cristã. Vale ressaltar que os colégios jesuíticos do Brasil incorporavam o ensino das primeiras letras, ao passo que os outros colégios da Companhia de Jesus na Europa havia apenas o ensino secundário (FERREIRA JR., 2010).

A educação jesuítica, portanto, de acordo com Ferreira Jr. (2010, p. 26-27), inaugurou o binômio que será marcado até os dias atuais: o elitismo e a exclusão, pois ali já havia a determinação de que não fosse oferecido o ensino de caráter propedêutico, isto é, os estudos para as artes liberais (Direito, Medicina e Engenharia) aos índios, escravos, mestiços e brancos pobres. Enquanto a elite mantinha a ordem de classe dirigente pelo ensino das artes liberais, os mais pobres e escravos tinham apenas que aprender instruções relacionadas às artes mecânicas. Depois do Alvará Régio de 1759 que extinguiu o método jesuítico das escolas, fechando 24 colégios da Companhia de Jesus, foi estabelecido um novo regime de ensino pelas reformas pombalinas.

No contexto das reformas pombalinas, os conteúdos das aulas régias, em relação ao caráter literário, verbalista e religioso, não diferenciavam muito dos que eram oferecidos na educação jesuítica, pois permaneciam centrados nos estudos de “letras humanas”. Não correspondia, portanto, à razão burguesa iluminista do contexto histórico de outros países europeus. O sistema das aulas régias era parcelado e fragmentado, diferente do sistema orgânico e uniforme dos colégios jesuíticos. Enfim, a natureza pedagógica da educação colonial era a mesma, os mestres das aulas régias, ou seja, os “padres mestres” ou os senhores de terra e escravos, eram os egressos das escolas fundadas pela Companhia de Jesus. Além disso, não havia um projeto pedagógico relacionado às ciências da história da natureza, como o ensino da física experimental, por exemplo. Dessa forma, mesmo com as aulas régias, o princípio da exclusão e elitismo permanecia, pois não havia a necessidade de promover uma educação pública para todos, considerando uma parcela significativa formada por escravos desafricanizados. A educação escolarizada era destinada à elite agrária e escravocrata a fim de manutenção do poder político (FERREIRA JR., 2010, p. 32).

Com relação às primeiras impressões históricas relacionadas às atividades de caráter profissional e especializado destacamos as atividades de economia de subsistência e extração de minérios em Minas Gerais. Para tais fins, foram criadas as Casas de Fundição e de Moeda, necessitando de um ensino cada vez mais especializado. Vale ressaltar que por quase quatro séculos, a economia brasileira agroexportadora tinha a produção baseada no trabalho escravo. Para Nascimento (2007, p. 79), “no Brasil marcado pelo estigma da escravidão, tanto o trabalho quanto a educação eram considerados atividades de menor importância para sociedade escravista”.

Sabemos que até o século XIX não havia registros de iniciativas sistemáticas que possam ser configuradas como educação profissional. O que havia até então era a educação secundária de caráter propedêutico, com ênfase nas humanidades, a qual visava a formação de futuros dirigentes, detendo também, o monopólio da certificação de acesso ao ensino superior (Medicina ou Direito).

Em relação à criação de escolas técnicas, os primeiros traços que podemos evidenciar das origens da educação profissional surgem a partir de 1809 com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI, o qual foi considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (GARCIA, 2000). Podemos dizer que, durante os períodos colonial e imperial, a educação pública brasileira tinha como objetivo a formação da elite da sociedade para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais.

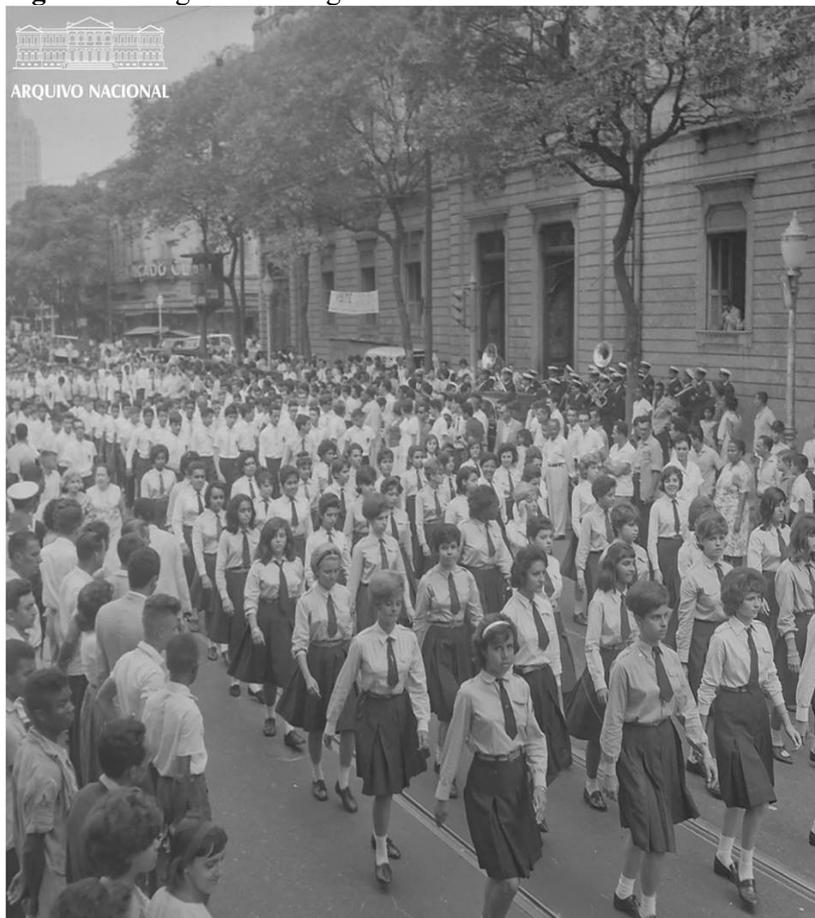
Exemplo disso, foi a criação do Colégio D. Pedro II<sup>22</sup>, tradicional instituição educacional do Rio de Janeiro, na época do Império, por meio do decreto de 02 de dezembro de 1837. O nome foi uma homenagem ao segundo imperador do Brasil, D. Pedro II (ainda menino na época). O colégio D. Pedro II era a única instituição escolar imperial que concedia o diploma de bacharel em ensino médio. Era condição básica para os candidatos aos cursos de Direito e Medicina. Portanto, o percurso dos jovens das elites agrárias era o seguinte: depois de frequentarem os liceus e colégios particulares existentes, eram direcionados para prestar os exames parcelados ou frequentarem o Colégio D. Pedro II. Tal instituição representava o “celeiro de jovens aristocratas cujo destino estava associado com a grande política que mantinha a ordenação societária estabelecida desde 1822” (FERREIRA JR., 2010, p. 44). A imagem a

---

<sup>22</sup> A organização do Colégio, à época de sua criação, foi espelhada nos padrões europeus. (FERNANDES, R.R., *Colégio Pedro II: um colégio na história do Brasil*. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/R/Ricardina%20reis%20fernandes.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/R/Ricardina%20reis%20fernandes.pdf)>. Acesso em 02/07/2016.

seguir (figura 1) mostra a comemoração do 126º aniversário do Colégio, em 1º de dezembro de 1962:

**Figura 1:** Imagem do Colégio D. Pedro II de 1962



**Fonte:** Arquivo Nacional. Fundo Agência Nacional.

Disponível em: <<http://www.arquivonacional.gov.br/br/consulta-ao-acervo.html>>.

Acesso em 20/07/2017.

Pela análise de Fonseca (1986), compreendemos que, historicamente, sempre predominou o conservadorismo das elites, destinando para si a formação literária e científica. Afinal, o dualismo escolar se apresenta na destinação dos filhos das classes subalternas ao trabalho e ao preparo para as atividades manuais e profissionalizantes.

Por essa mesma vertente de análise frente ao dualismo escolar, os estudos de Ferreira Jr. (2010) indicam que a história da educação brasileira, de 1549-1822, passou por duas fases, sob o controle da metrópole português – a primeira, caracterizada pela hegemonia jesuítica de 210 anos, estabelecida pela Companhia de Jesus, a qual, além de catequizar os indígenas nas chamadas casas de bê-á-bá, educava também os filhos dos proprietários de terras e escravos nos colégios da Ordem Religiosa, pelo método de ensino determinado no *Ratio*

*Studiorum*. Essa primeira fase, portanto, representa a gênese da relação entre o elitismo e a exclusão da educação brasileira. Na segunda fase (1822-1889), permaneceu a lógica elitista e excludente, tendo em vista o regime de trabalho fundado na escravidão. As escolas primárias eram para poucos e oferecidas nos lugares mais ativos da economia agrária exportadora. Nesse cenário, o ensino médio (bacharelado secundário), era exclusivo da elite por meio dos exames parcelados ou pelo Colégio D. Pedro II, ambos condicionantes para o ingresso nos cursos superiores de Direito ou Medicina.

No decorrer do século XIX foram criadas diferentes instituições, no âmbito da sociedade civil, destinadas à educação de crianças pobres, aos órfãos e aos abandonados, a fim de que esses aprendessem as primeiras letras e a iniciação em ofícios. A origem da educação profissional configurou-se dentro de uma perspectiva assistencialista com o intuito de “amparar os órfãos e os desvalidos da sorte”.

Nesse sentido, Nascimento (2007) enfatiza algumas transformações ocorridas nas últimas décadas do século XIX que corroboraram ainda mais para a permanência da dualidade escolar, tais como, o lento processo de abolição da escravatura, considerando ainda, a introdução de mão-de-obra imigrante e do regime de trabalho assalariado, e ainda, a industrialização nascente e a ampliação das influências externas dentro do processo de expansão do capitalismo internacional.

Mesmo no contexto da proclamação da república, a história da educação brasileira não conseguiu extinguir o caráter elitista e excludente da educação colonial e imperial. O projeto de exigir instrução primária a todos, de forma gratuita e universal, ficou apenas no papel. No período republicano, além do esforço de se estender o ensino primário por todo o país, as classes dirigentes organizaram o sistema educacional, de acordo com os seus próprios interesses sociopolíticos. Nesse contexto, ocorreu, organicamente, a transição da condição agrária para a urbano-industrial. A aristocracia agrária realizou um lento e gradual movimento da abolição da escravatura, substituindo os escravos pelos imigrantes europeus. No entanto, a essência permanecia, ou seja, a lógica da propriedade agrária na forma de latifúndio. (FERREIRA JR., 2010, p. 54).

No contexto da massa migratória europeia e da agricultura de exportação, a ordem republicana criou as duas escolas típicas do século XX: o Grupo Escolar e a Escola Normal. O ensino elementar, oferecido pelos Grupos Escolares, tinha como objetivo educar cidadãos da República, ensinavam a ler, escrever, contar, bem como ensino básico das ciências, história e geografia. Oriundo da reforma da instrução pública paulista de 1892, as quatro séries da educação primária eram reunidas e oferecidas pela mesma instituição escolar. A Constituição

de 1891 determinava que o ensino oferecido fosse leigo, em virtude do fim do regime político do Padroado<sup>23</sup>. Já a Escola Normal era responsável pela formação de professores. Conforme Ferreira Jr. (2010), os Grupos Escolares mantinham a lógica dual do ensino, pois ficavam excluídos os filhos dos ex-escravos, os brancos pobres e os filhos dos imigrantes europeus que acompanhavam os pais no interior das fazendas produtoras de café.

No contexto das transformações socioeconômicas de uma sociedade urbana e industrial, ressaltamos a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, por meio do Decreto Presidencial 7.566 do presidente Nilo Peçanha, direcionadas aos “pobres e humildes”. Em 1910, com a instalação de dezenove escolas de Aprendizes Artífices, de caráter assistencialista, distribuídas em várias unidades da Federação do território nacional, ficou nítida a preocupação ao direcionamento da educação profissional às classes desfavorecidas, atendendo assim, às necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria. O artigo primeiro determinou “em cada uma das capitais dos Estados da República, o governo federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito”. Dessa forma, com o surgimento do ensino técnico no Brasil com as Escolas de Aprendizes e Artífices, podemos dizer que havia o binômio de caráter assistencialista e excludente cujo objetivo era incluir menores delinquentes e pobres no mercado de trabalho, tirando a possibilidade da classe trabalhadora buscar outros níveis de ensino. Com isso, o Decreto 258 de 1910 visava a criação dos Grupos Escolares aos filhos da elite, enquanto o Decreto 7.566 de 1909 determinava a criação das Escolas de Aprendizes Artífices aos “pobres e desvalidos da sorte”. Portanto, ficou explícita a dualidade escolar entre a educação da massa trabalhadora e a educação das elites.

Nesse processo, os estudos de Cunha (2005) indicam o entendimento de um panorama do ensino profissional na virada do século XX, pela análise da construção de um aparelho educacional no contexto do industrialismo pelo Estado, revelando assim, a consolidação da dualidade entre a educação geral e a educação profissional.

---

<sup>23</sup> Padroado é a outorga, pela Igreja de Roma, de um certo grau de controle sobre uma igreja local ou nacional a um administrador civil. Segundo Azevedo (1999), foi uma instituição que, a partir do século XIII, as monarquias ibéricas criaram para estabelecer alianças com a Santa Sé. As coroas ibéricas exerceram grande influência na administração eclesiástica de seus impérios ultramarinos. O padroado português consistia na concessão de privilégios e na reivindicação de direitos, invocando a coroa sua qualidade de protetora das missões eclesiásticas na África, na Ásia e no Brasil. Fonte: Glossário HISTEDBR Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_padroado1.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_padroado1.htm)>. Acesso em: 23/10/2017.

As elites permaneciam com a mesma trajetória escolar, por exemplo, o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior (Medicina, Direito ou Engenharia). Dessa forma, as funções intelectuais ou instrumentais eram executadas dentro de uma sociedade que delimitava a divisão entre capital e trabalho, traduzida por influência do taylorismo-fordismo, apresentando, claramente a ruptura entre os que faziam as atividades de planejamento e execução, e os que as executavam.

Antes do processo de irradiação do industrialismo, conforme descrito por Cunha (2005), vale lembrar que nos anos dez, vinte e trinta, ocorreu em São Paulo, práticas de expansão do poder patronal, as quais permitiram novas perspectivas de restauração da normalidade fabril e novas relações de dominação, sob influência da Organização Científica do Trabalho, ocorrida nos EUA. Com isso, o taylorismo, o fordismo e a racionalização técnica permitiram o desenvolvimento da divisão do trabalho, com pretensões científicas de controle de produção, e ainda, a reprodução das relações sociais capitalistas. Nesse sentido, pode se dizer que, com as práticas tayloristas, o domínio patronal foi se preservando sobre a fábrica e a sociedade. O propósito crucial do taylorismo foi o de desapropriar os trabalhadores, pois a arte de saber fazer era um capital nas mãos dos operários. Em São Paulo, no final da Primeira Guerra Mundial, consolidou-se um cenário de inúmeras greves entre 1917 e 1919, pois os operários reivindicavam melhores condições de vida e de salário (ANTONACCI, 1993).

O período da República Velha (1889-1930) representou os confrontos entre a oligarquia rural e a burguesia urbana. No início do século XX, o grande contingente de imigrantes europeus ajudou a formar o operariado brasileiro. A classe trabalhadora começou a reivindicar escolas para seus filhos. Por isso, na década de 1920, algumas unidades federadas ampliaram a universalização da escola pública. Nesse aspecto, além das transformações socioeconômicas, o avanço do trabalho nas indústrias possibilita o surgimento da classe operária fabril em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Pernambuco. Tal cenário resultou nas greves de 1917. Vale lembrar que, em 1922, foi fundado o Partido Comunista Brasileiro. Além disso, nesse período, ocorreram movimentos de teor estético cultural e político, tais como: a Semana de Arte Moderna, a eclosão do Movimento Tenentista (1922 e 1924), e ainda, a Coluna Prestes (1924-1927). As manifestações tiveram o intuito de questionar a “política do café com leite”, isto é, a alternância do poder político entre as oligarquias paulistas e mineiras.

Na década de 1920, diante do cenário das reformas educacionais, em 1924, foi fundada a ABE (Associação Brasileira de Educação) com os propósitos de reforma da escola pública. Faziam parte professores, jornalistas, políticos, escritores e intelectuais e, assim, promoviam cursos e pesquisas. Além disso, organizavam conferências sobre vários temas,

inclusive, sobre a uniformização do ensino primário, a criação de escolas normais, além da organização dos quadros técnicos e científicos (FERREIRA JR., 2010).

Ainda no período da República Velha, em nome do conhecimento científico e do progresso, grupos técnicos industriais restauraram o monopólio do exercício de poder, sistematizando, dessa vez, a aplicação de princípios tayloristas, visando à eficiência e maior controle dos trabalhadores. O resultado foi a maior desvalorização e desqualificação dos trabalhadores, destruindo uma organização do processo de caráter solidário construída pelos trabalhadores. Assim, as relações de subordinação e insubordinação foram cada vez mais se fortalecendo para que a burguesia industrial garantisse maior eficiência no trabalho dos operários, e conseqüentemente, maior lucro (ANTONACCI, 1993).

Por outro lado, o operariado paulista, estando mais urbanizado e sindicalizado, não aceitava as regras patronais, forjava assim, meios para intervir no interior das fábricas e no mercado de trabalho. Os industriais paulistas, por meio do taylorismo, rompiam e descaracterizavam o trabalho e as relações fabris com pretensões de impor normas de produção e de remuneração, anulando assim, o conhecimento e a “solidariedade” entre os operários (ANTONACCI, 1993).

Foi nesse período que emergia a nova burguesia industrial, já que as oligarquias cafeeiras foram profundamente afetadas pela crise da agricultura do café nos anos 20, bem como a queda da bolsa de Nova Iorque, em 1929. Nesse período, constatou-se a necessidade da interferência do Estado, uma vez que a relação de subordinação e insubordinação desencadeava necessidades em termos de controle e disciplinarização social, acrescentando também, questões relacionadas à educação, saúde, assistência, lazer, higiene e etc. Foi nesse contexto da seleção física e psicológica de grupos técnico-científicos, junto com os grupos empresariais que deram origem ao Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT).

Houve, portanto, a adaptação psicofísica do homem à máquina com o intuito de aumentar o rendimento do trabalho, diminuir a fadiga e os riscos de acidentes. Antonacci (1993) destaca em seu texto um relatório do Mange, o qual descreve que a educação das aptidões do mecânico deve acompanhar e ser incorporado à periodicidade de movimentos da máquina.

O fordismo instaurado em São Paulo, após períodos de crises econômicas potencializou a autoridade patronal com vistas às novas condições de utilização da força de trabalho. O fim não é mais o dinheiro, e sim o bem comum. Essa nova ética possibilitou ao Rotary Club, fundado em São Paulo, em 1926, a difundir ainda mais o espírito capitalista do serviço social, bem como a expandir as proposições fordistas de modernização produtiva e à integração social. Os organismos sociais - FIESP, CIESP, IDORT, Universidade de São Paulo

e outros nascem como instrumentos de poder, criando cursos voltados aos interesses dos industriais. A burguesia industrial paulista sai em defesa à racionalização a fim de abranger o ciclo integral da produção, adotando o sistema de altos salários e métodos eficientes de mão de obra, mas acaba introduzindo a psicotécnica como elemento fundamental no tratamento do fator humano. O papel do Estado era o de tomar importantes medidas em relação à paralisação de usinas, arbitragem nos conflitos de classes e etc (ANTONACCI, 1993).

A “Revolução de 30” acabou determinando o fim à hegemonia das oligarquias do “café com leite” da República Velha, uma vez que, com o apoio de chefes militares, o movimento de revolta armado, tirou do poder, por um golpe de Estado, o presidente Washington Luiz, dando início ao Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934). Vale dizer que a crise de 1929 atingiu a economia brasileira, contribuindo ainda mais para a insatisfação popular com o governo de Washington Luiz. No âmbito educacional, as lutas foram travadas entre os grupos dos renovadores da educação, os “pioneiros<sup>24</sup>”, os quais defendiam a bandeira de uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Do outro lado, havia os “conservadores”, representados pelos educadores católicos em defesa de uma educação subordinada à doutrina religiosa católica. Os educadores renovadores tornaram públicas as suas aspirações em 1932, por meio do documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, escrito por Fernando de Azevedo e assinado pelos educadores “escolanovistas”, os quais defendiam uma escola única, pública, gratuita e leiga, sob influência do movimento “Escola Nova” do filósofo John Dewey (1859-1952).

Sendo assim, a partir dos anos 30, com o advento da industrialização, podemos destacar que ocorreu o fim do monopólio da certificação exercida pelo Colégio Pedro II, visto que outros Liceus passaram a ter o direito de expedir a certificação de conclusão do ensino secundário, em consequência de um conjunto de decretos estabelecidos pelo ministro Francisco Campos durante sua gestão (1930-1934)<sup>25</sup>. Com o Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, o ensino secundário foi reestruturado, pois equiparava os colégios secundários oficiais ao Colégio Dom Pedro II. O decreto estabelecia também os exames para admissão ao ginásio, pois para ingresso no primeiro ano de curso ginásial, o candidato deveria ter idade mínima de

---

<sup>24</sup>Os “pioneiros” eram os intelectuais que estiveram envolvidos com as campanhas regionais de educação e reforma do ensino. Entre esses, destacaram-se: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Afrânio Peixoto e Paschoal Leme (FERREIRA JR., 2010, p.63).

<sup>25</sup>Em 1931, Francisco Campos foi ministro do recém-criado do Ministério da Educação e Saúde Pública, entre 1930 e 1934, durante o Governo Provisório instaurado com a Revolução de 30. Deixou o Ministério da Educação em setembro de 1932. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_reforma\\_francisco\\_campos\\_1931.htm#\\_ftn1](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_francisco_campos_1931.htm#_ftn1)>. Acesso em 02/07/2016.

onze anos e ser aprovado em exame com classificação suficiente, de acordo com o número de vagas estabelecido. A seguir, apresentamos algumas figuras que ilustram os programas preparatórios aos exames admissionais:

**Figura 2:** Modelos de livros preparatórios aos exames admissionais do Ginásio



**Fonte:** <http://clubedosentasdecaturva.blogspot.com.br/2012/09/lembram-da-admissao-ao-ginasio.html>. Acesso em 25/07/2017.

Vale mencionar também o Decreto n.º 20.158, de 30 de junho de 1931, o qual dispunha sobre o ensino comercial e, ainda, o Decreto n.º 21.241, de 14 de abril de 1932, que tratava da consolidação e disposições sobre a organização do ensino secundário. Segundo Schwartzman (2005, p. 22), os conflitos entre os “conservadores” e os “escolanovistas” estavam relacionados ao pacto assinado entre Getúlio Vargas e a Igreja Católica, o qual reorganizou a educação brasileira sob supervisão da Igreja, gerando oposição desde os reformistas mais liberais até os esquerdistas.

A Reforma Francisco Campos priorizou as mudanças no sentido de criar uma nova política educacional que englobasse a totalidade dos níveis de ensino. Além das prerrogativas do ensino profissional, o ensino secundário foi organizado de tal forma que representava o acesso exclusivo ao ensino superior. Assim, o ensino secundário foi organizado em duas etapas: fundamental (cinco anos) e complementar (dois anos) de frequência obrigatória. O caráter enciclopédico do programa de ensino tornava o ensino secundário uma educação para a elite, pois reforçava ainda mais a tradição bacharelesca das classes dominantes,

ou seja, esses jovens ingressavam depois nos cursos de Direito, Medicina e Engenharia (FERREIRA JR., 2010).

Sobre a questão curricular do ensino secundário, o ciclo fundamental de cinco anos era composto por catorze disciplinas, entre elas: Português, Matemática, Francês, Latim, Desenho, Música, História, Geografia etc. As disciplinas se assemelhavam às sete “artes liberais” das escolas medievais (*trivium* e *quadrivium*), ou seja, gramática, retórica e dialética, e ainda, aritmética, geometria, astronomia e música. Tal educação humanística propiciava uma sólida formação escolar tanto no âmbito literário quanto no científico. Já o curso complementar de dois anos, os alunos especializavam-se, preparando para o ingresso nos cursos superiores (Direito, Medicina, Engenharia e Arquitetura). Para cada curso superior pretendido, havia um curso complementar diferenciado. Dessa forma, segundo Ferreira Jr. (2010), os cursos complementares forneciam também aos alunos uma formação para o exercício do poder político, por exemplo, as disciplinas de Psicologia, Lógica e Sociologia compunham o currículo do curso complementar para o ingresso na faculdade de Engenharia e Arquitetura. Nesse aspecto, podemos concordar com a análise crítica de Ferreira Jr. (2010, p. 68), pois assinala que a Reforma Francisco Campos do ensino secundário elitizou mais ainda a educação brasileira, considerando três aspectos principais: o caráter enciclopédico; o conteúdo propedêutico para o ensino superior; e a inacessibilidade aos jovens oriundos das classes subalternas.

Com isso, podemos aferir que o documento “Manifesto de 1932”, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros vinte e cinco intelectuais, pretendeu responder ao conjunto de reformas do ministro Francisco Campos, uma vez que propugnavam uma escolaridade a todas as crianças dos sete aos quinze anos, isto é, uma escola única, laica, gratuita e com formação idêntica para todos sem distinção social. Em contraposição, a Igreja Católica defendia a necessidade do ensino religioso no currículo das escolas. A década de 1930 foi marcada pela disputa ideológica entre católicos e liberais, como também pelos elementos ocorridos na história geral de outros países, sobretudo as grandes guerras mundiais e a questão do socialismo *versus* fascismo (FERREIRA JR., 2010, p. 72).

Sobre esse período, podemos acrescentar ainda que a legislação social serviu plenamente às necessidades da grande indústria, como por exemplo, a Lei de Segurança Nacional<sup>26</sup> (LSN) de 1935, que acabou tornando crime a incitação de manifestações de lutas

---

<sup>26</sup> A LSN de 1935 definia crimes contra a ordem política e social, a chamada “subversão das leis”. Vale lembrar que a LSN foi criada pouco tempo depois da fundação da Aliança Nacional Libertadora (ANL), a qual era uma frente de esquerda de diferentes organizações de teor anti-imperialista, antifascista e anti-integralista. A LSN foi

sociais e discordâncias políticas nos espaços coletivos e públicos. O intervencionismo estatal foi primordial para viabilizar as propostas de racionalização e “instrumentalizar” a burguesia. Antonacci (1993, p. 108) defende a tese de que a organização do processo de trabalho não se deu apenas no interior da fábrica, mas também, num amplo conjunto de instituições sociais por meio de mecanismos racionalizadores. Diante de tal processo de modernização e industrialização, surgiram cada vez mais demandas das camadas dirigentes com relação à educação nacional. Por isso, vários Decretos-Lei foram promulgados, “normatizando” a educação.

Durante o período da ditadura varguista instaurada pelo Estado Novo (1937-1945), o ministro Gustavo Capanema implementou outras reformas visando à reelaboração dos conteúdos do ensino secundário, baseado no modelo dos liceus da Europa, os quais tinham o propósito de uma formação humanística e científica aos jovens que quisessem ingressar nas universidades. A respeito da reestruturação no âmbito educacional pelas reformas capanemas, o ensino primário (obrigatório e universal) durava quatro anos, dos sete aos dez anos de idade. O ginásio, considerado como ensino secundário na época, que também durava quatro anos. Por fim, o nível “colegial” durava de dois a três anos e tinha como propósito ser um curso preparatório para as universidades. No entanto, a expectativa era a de que a maioria dos alunos tivesse uma formação mais prática em atividades agrícolas, industriais e comerciais, sem ingressar nos cursos superiores (SCHWARTZMAN, 2005, p. 23).

Dessa forma, em 1942, ocorreram as reformas Gustavo Capanema, realizando assim, alguns ajustes pedagógicos e acentuando a questão da dualidade escolar, pois para as elites foram criados os cursos médios de segundo ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, destinados à preparação dos estudantes para o ensino superior, enquanto, para os estudantes da classe trabalhadora, foram normatizados os cursos secundários profissionalizantes (KUENZER, 2009, p. 28).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário teve suas diretrizes estabelecidas a partir do Decreto-lei n.º 4.244, de 04 de abril de 1942. Diferente da Reforma Francisco Campos, o ensino secundário subdividiu o ensino médio de segundo ciclo em científico e clássico, não mais em três cursos complementares (Medicina, Direito e Engenharia). Passou a ser dois com três séries cada. Não rompia então com a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Foi, portanto, uma reforma elitista e conservadora, a qual

---

aperfeiçoada pelo Governo Vargas, e posteriormente, pela ditadura militar. Em setembro de 1936, sua aplicação foi reforçada com a criação do Tribunal de Segurança Nacional.

oficializou o ensino secundário público, destinado às elites dirigentes, e o ensino profissionalizante, às classes trabalhadoras. Vale ressaltar que o ensino técnico-profissional (industrial, comercial, normal e agrícola) não davam acesso ao nível superior. Dessa maneira, com as Leis Orgânicas<sup>27</sup> (1942-1946), a formação profissional direcionada à classe trabalhadora passou a ter alternativas em nível médio de segundo ciclo- o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal. A fim de caracterizar a burguesia industrial brasileira, o sociólogo e político brasileiro, Florestan Fernandes a descreve, enfatizando o seu modelo autocrático burguês:

[...] espírito modernizador e que, além do mais, tendia a circunscrever a modernização ao âmbito empresarial e às condições imediatas da atividade econômica ou do crescimento econômico. Saía desses limites, mas como meio - não como um fim - para demonstrar sua civilidade. Nunca para empolgar os destinos da Nação como um todo, para revolucioná-lo de alto a baixo. A esse ponto-morto, que vinha de fora para dentro (FERNANDES, 2006, p. 206).

Para atender aos anseios dessa burguesia industrial, acrescentamos ainda que foram ampliadas a oferta de formação profissional à classe trabalhadora, também pelo sistema privado de ensino, criado em 1942 (SENAI) e em 1946 (SENAC), atendendo assim, às demandas correspondentes da divisão social do trabalho, influenciado pelo paradigma taylorista-fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial, tendo em vista a demanda por mão-de-obra qualificada ao setor produtivo.

Pelo viés crítico de Cunha (2005) é possível concordar com a ideia de que o ensino profissional foi delineado pelo corporativismo, entendido como expressão da articulação dos interesses públicos e privados. Para Cunha, o sistema corporativista, instaurado pelo Estado Novo, não se alterou com as mudanças políticas e econômicas que foram ocorrendo (deposição<sup>28</sup> de Getúlio Vargas, eleições parlamentares e promulgação da nova constituição de 1946). Entretanto, permaneceu o protagonismo estatal na promoção do desenvolvimento econômico.

---

<sup>27</sup> Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. Disponível em: < [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_reforma\\_capanema.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_capanema.htm)>. Acesso em 02/07/2016.

<sup>28</sup> A deposição do governo Getúlio Vargas foi consolidada pela queda do Estado Novo (1937 a 1945) em 29 de outubro de 1945.

Outro marco histórico, em relação ao ensino secundário, foi a aprovação da Lei 1.821 de 1953<sup>29</sup>, durante o Governo Getúlio Vargas (1951-1954), que estabeleceu a equivalência entre o secundário propedêutico e o secundário profissionalizante. Ficou revogada, portanto, a proibição de um aluno egresso do ensino profissional industrial prestar o vestibular para um curso superior.

Ferreira Jr. (2010, p. 87) ressalta que durante treze anos, no período de 1948 a 1961, houve um longo período, novamente, marcado pela disputa ideológica entre os defensores da escola pública e laica *versus* partidários das escolas particulares e confessionais. Exemplo desse cenário ocorreu em 1958, quando o líder da UDN (União Democrática Nacional), deputado Carlos Lacerda, apresentou um projeto voltado aos interesses e aos anseios dos proprietários das escolas particulares e confessionais, em resposta ao projeto Mariani de 1948, o qual tinha um caráter laicista-liberal. Dessa forma, os defensores da escola pública e laica publicaram um novo Manifesto (“Manifesto de 1959”) em defesa à escola pública e laica, como a única instituição capaz de superar as mazelas da educação nacional.

Sendo assim, depois de treze anos dessa disputa ideológica, em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/1961), com vistas às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a inclusão completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino. No entanto, sabemos que tal incorporação não superou a questão da dualidade estrutural, já que permanecia a existir os dois ramos distintos de ensino, os quais serviam para formar distintas clientela por projetos pedagógicos opostos (NASCIMENTO, 2007).

A despeito disso, vale dizer que a Lei n.º 4.024/1961 foi analisada tanto por Anísio Teixeira (liberal progressista) quanto por Florestan Fernandes (sociólogo e militante da esquerda). Ambos sinalizaram que a LDB/61 manteve, em sua essência, a estrutura do ensino das “Leis Orgânicas”, já que “não rompeu com o binômio do elitismo e da exclusão que se manifestava na educação brasileira desde o período colonial” (FERREIRA JR., 2010, p. 90). A lei de 1961 estruturou o Ensino Médio da seguinte forma: em ginásial, de 4 anos e o colegial, de 3 anos, os quais abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e de normal).

---

<sup>29</sup> Lei n.º 1.821, de 12 de março de 1953, a qual dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L1821.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1821.htm)>. Acesso em 02/08/2016.

Não devemos deixar de mencionar a experiência do Ensino Vocacional na década de 1960, pois havia a percepção da necessidade de renovação do ensino secundário, o qual estava organizado em dois ciclos (o ginásial e o colegial). Com o Ensino Vocacional, buscava-se a oportunidade de criar escolas diferenciadas. O que se tinha era a oferta de um ensino médio dualista pelas Leis Orgânicas do Ensino. Diante desse cenário, classes experimentais foram instaladas em quatro estabelecimentos de ensino público do estado de São Paulo. O Decreto n.º 38.643<sup>30</sup>, publicado em junho de 1961, além de regulamentar a lei do Ensino Industrial, definia também um novo tipo de ensino médio. O decreto estabelecia a criação de um órgão especializado da Secretaria de Educação, o Serviço de Ensino Vocacional (SEV), o qual coordenou as unidades de ensino vocacional. E, em 1962, implementou três escolas ginásiais, uma na capital paulista (Oswaldo Aranha, no *Brooklyn*) e duas no interior paulista: em Americana (João XXIII), e em Batatais (Cândido Portinari); em 1963, mais duas no interior paulista, em Rio Claro (Chanceler Raul Fernandes), e em Barretos (Embaixador Macedo Soares); por último, o Ginásio da Vila Santa Maria, em São Caetano do Sul, no ano de 1968. Nesse ano, também foram criados os cursos noturnos e o segundo ciclo (equivalente ao ensino médio), e em 1969, os cursos complementares (TAMBERLINI, 2016, p. 120).

Os colégios vocacionais foram reprimidos pela ditadura militar. Em dezembro de 1969, houve uma invasão militar nas seis escolas. Em junho de 1970, por meio de um decreto, foram extintos, pois eram considerados como “subversivos” pelo regime militar. Foram concebidos por Maria Nilde Mascellani<sup>31</sup>, uma das mais importantes pedagogas contemporâneas (TAGLIAVINI, 2016a, p. 147).

Sobre a proposta pedagógica do Ensino Vocacional, convém destacar que os objetivos eram definidos a partir de pesquisas com a comunidade, do perfil do alunado e da realidade. O currículo era organizado em disciplinas, atividades e metodologias organizadas em

---

<sup>30</sup> A partir da LDB de 61, os ginásios vocacionais estavam respaldados no artigo 104: “será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal (Revogado pela Lei n.º 9.394, de 1996). Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm) > Acesso em: 02/06/2017.

<sup>31</sup> Maria Nilde Mascellani nasceu em São Paulo, em 1931. Formou-se pedagoga na USP. Lecionou em escolas públicas e trabalhou no Instituto de Educação de Socorro, e em 1959, quando fez parte da equipe das Classes Experimentais. Assumiu a coordenação do Serviço de Ensino Vocacional, onde sofreu inúmeras pressões, até ser presa pela ditadura, “indiciada no inquérito policial sobre atividades subversivas para soviétizar o país”, segundo sua ficha do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), de 1974. Depois de liberta, Maria Nilde criou um centro educacional na Faculdade de Psicologia da PUC-SP, onde foi professora, a partir de 1970. Não se casou e nem teve filhos. Morreu em 1999, vítima de um infarto, aos 68 anos em São Paulo. Disponível em: < <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2011/06/28/ginasiosvocacionais/> > Acesso em: 02/06/2017.

três áreas de estudo (cultura geral, iniciação técnica e práticas educativas). O objetivo era formar o aluno integralmente, considerando um “[...] processo educativo pela sua natureza, apresenta situações globais e integradas”<sup>32</sup>. Dessa maneira, pretendia propiciar a educação integral de seus alunos a partir de um currículo nuclear e interdisciplinar. O objetivo geral era desenvolver uma educação, na qual os jovens fossem formados para entender a realidade socioeconômica, política e cultural do país, além de serem capazes de intervirem na realidade. Nesse aspecto, a história e a geografia constituíam os eixos integradores. Além das áreas de língua portuguesa, matemática e estudos sociais (história, geografia e antropologia), ciências físicas e biológicas, línguas estrangeiras (inglês e francês), o currículo também tinha as “práticas educativas” (educação física, educação musical e artes plásticas. As técnicas eram desenvolvidas em práticas comerciais, agrícolas e educação doméstica (TAMBERLINI, 2016). Pode-se dizer que havia um projeto político pedagógico mais centrado na concepção do trabalho como princípio educativo. Além das atividades práticas de trabalho em grupo, o *core curriculum* era fruto de uma ideia ou conceito, que poderia ser vivenciado em experiências, vinculadas à realidade dos alunos, objetivando formar jovens conscientes:

O “core curriculum” era o grande conceito que tinha a função de unificar os problemas que seriam abordados no que se convencionou chamar Unidade Pedagógica. Estas “unidades pedagógicas” traduziam a ideia de tema gerador, abordado em Estudos Sociais – área que constituía o eixo integrador de todas as disciplinas do currículo – trabalhadas em todas as áreas do conhecimento, e constituíram uma contribuição única na história da educação brasileira, ainda hoje discutidas e aplicadas (TAMBERLINI, 2001, p. 72-73).

---

<sup>32</sup> Conforme documento “Particularidades Pedagógicas dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo” s.d., p.2. Acervo do Cedic – PUC – São Paulo (TAMBERLINI, 2016, p. 37).

**Figura 3:** Estudo do meio com os alunos do Colégio Vocacional de Rio Claro



**Fonte:** SEV/GVive Disponível em: <<http://gvive.blogspot.com.br/2011/07/doacao-da-documentacao-do-vocacional-de.html>> Acervo pessoal da professora Edneth Ferruci Sanches.

Podemos dizer que dessa experiência há uma certa aproximação com os conceitos gramsciano, pois compreendiam que uma formação geral sólida era necessária para que cada indivíduo pudesse se tornar governante. Os Colégios Vocacionais estiveram, nesse processo, a frente de seu tempo, constituíram, portanto, uma contra ideologia educacional, a partir da indissociável articulação entre educação e cultura (TAMBERLINI, 2016). A respeito da invasão policial-militar nas escolas vocacionais, em 12 de dezembro de 1969, que vigoraram no curto período entre 1962 a 1969, e antecederam os anos de chumbo, Tamberlini (2001) assinala:

Em todas as unidades foram detidos todos os professores, funcionários, alunos e qualquer pessoa que se encontrasse no recinto, durante oito horas. Todos os setores foram vasculhados e os agentes policiais retiraram livros das bibliotecas, textos de estudo, relatórios e amplo material. Vários funcionários do setor pedagógico, sobretudo os vinculados à assessoria da coordenadora deposta, foram submetidos a interrogatório (TAMBERLINI, 2001, p. 144).

Feito esse “parêntese” sobre os colégios vocacionais, discorreremos adiante sobre o período da Reforma na ditadura militar, a partir do estudo de Cunha e Goes (1985), o qual descreve, de forma minuciosa, denominando de “golpe”, o que ocorreu também na educação, durante o período da ditadura militar. Exemplo disso foi o Decreto-lei 477, de fevereiro de 1969, o qual dispunha de diretrizes e “comportamentos” que poderiam ser caracterizados como “infração disciplinar”. É o caso dos que praticavam atos destinados à organização de movimentos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados e outros. Foi a partir daí que o ensino médio público descompassou de vez, já que houve um aumento das transferências de verbas públicas às escolas privadas do ensino médio. Usavam a escola como meio de acumulação de capital. O ensino público ficou à mercê do controle do capital privado. Por exemplo, a Lei n.º 6.297 de 1965 concedia incentivos fiscais às empresas que tivessem projetos de formação profissional. O objetivo maior não era o ensino profissional, mas sim, aumentar os lucros das empresas.

A Lei n.º 5.692/71 extinguiu o exame de admissão ao ginásio. Assim, a escolaridade obrigatória dos jovens de 7 a 14 anos deixava de ficar restrita ao ensino primário. Seguindo as tendências internacionais, a educação obrigatória passou de quatro para oito anos, acrescentando mais quatro anos do antigo “ginásio” ao ensino elementar. Estabeleceu-se três anos de ensino médio para os jovens de 15 a 17 anos, com profissionalização compulsória. Buscou, nesse período, uma “conciliação entre a educação mais acadêmica e a formação para o mercado de trabalho” (SCHWARTZMAN, 2005, p. 25). Nesse aspecto, Nosella (2011) problematiza a Lei n.º 5.692 de 1971, já que o Estado brasileiro, na verdade, ao oferecer o ensino profissional obrigatório, enfraquecia a escola humanística, essencial para o desenvolvimento da autonomia moral e autoconsciência intelectual dos jovens.

De acordo com os estudos de Cunha e Goes (1985, p. 62), o que se constatou no período da ditadura militar foi uma profissionalização da educação brasileira fracassada. A dualidade escolar estava acirrada pelos ginásios que ofereciam o ensino profissional à classe trabalhadora e o ensino propedêutico à classe dirigente. Cerca de seiscentos ginásios foram construídos no Brasil e intensificou-se a contribuição de assessores norte-americanos, como também da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). Evidenciava-se então, a política educacional da ditadura, a qual beneficiava a poucos (a elite) em detrimento de muitos (a classe trabalhadora).

No cenário educacional brasileiro durante a ditadura militar (1964-1985), convém acrescentar que a ideia de extinguir os cursos clássicos e científicos e, tornar todo o

colégio (o 2º ciclo do antigo 2º grau) profissionalizante, decorreu também da preocupação de conter a procura de vagas nos cursos superiores. Ressaltamos ainda que a tendência do processo de trabalho no Brasil era o de destruição do artesanato pela indústria mecanizada. O “homem-máquina” estava substituindo de vez o homem que dominava a arte do saber fazer. Além do mais, convém acrescentar que durante os governos militares propugnava-se uma sociedade urbano-industrial, de acordo com os princípios da racionalidade técnica, por exemplo, no lugar dos políticos, haviam os tecnocratas. Por conseguinte, a política educacional desse período estava pautada no modelo econômico que acelerou de maneira autoritária o desenvolvimento de modernização do capitalismo brasileiro, e ainda, a educação estava concebida, considerando a racionalidade técnica com o intuito de assegurar o *slogan* “Brasil Grande Potência” (FERREIRA JR., 2010, p. 98).

A ideia de tornar compulsória a profissionalização técnica durante o ensino segundo grau foi um aspecto bastante polêmico, fruto de um governo autoritário que tinha elevados índices de aceitação popular. Na época, o governo tinha um projeto de desenvolvimento centrado em uma nova fase de industrialização subalterna, conhecida como o *milagre brasileiro*. Demandava assim, mão de obra qualificada (técnicos de nível médio) para suprir tal crescimento.

No entanto, convém destacarmos que esse projeto político de profissionalização do nível médio era exclusivo, na prática, ao âmbito público (nos sistemas de ensino dos estados e do federal). As escolas privadas mantinham em seus currículos o caráter propedêutico direcionado para as ciências, letras e artes a fim de preparar os alunos para o ensino superior. Sabemos que o projeto de profissionalização para todos do sistema público foi um fracasso para o governo devido à falta de recursos humanos e materiais. Nessa direção, Cunha e Goes analisam:

Fracassada, então, a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º. Grau, a função contendedora que a ditadura dela esperava não chegou a ser desempenhada. Assim, a esperança de conter os candidatos ao ensino superior teve de ser providenciada neste grau mesmo, pela elevação das barreiras dos exames vestibulares. Ao mesmo tempo, procurou-se incentivar os cursos superiores de curta duração, em especial os da área tecnológica [...], mas apartando os cursos e os estudantes das universidades, confinando-os nas escolas técnicas federais, então rebatizadas de Centros Federais de Educação Tecnológica (CUNHA; GOES, 1985, p. 71).

Convém considerarmos que a Lei n.º 5.692/71 dispunha em suas prerrogativas o termo “integrado<sup>33</sup>” e “integral”. Nesse aspecto, por exemplo, o artigo 21 do capítulo 3 da Lei 5.692/71, estabelecia que o ensino de 2º grau se destinava à formação integral do adolescente. Tais conceitos também foram utilizados, frequentemente, a partir da década de 1980 por uma corrente pedagógica derivada do marxismo, formuladas especialmente por influência de Antonio Gramsci.

Em 1982, a Lei n.º 7.044 de 1982 determinou que a profissionalização fosse opcional, já que a profissionalização de caráter obrigatória não chegou a existir plenamente a todos os grupos sociais. Dessa forma, o cenário era o de desorganização do sistema público de ensino de caráter geral nas escolas de 2º grau. Diante disso, os estudantes viam nas escolas técnicas industriais uma alternativa de terem acesso ao ensino público que lhes dava uma preparação para os exames vestibulares aos cursos superiores.

A partir da Constituição de 1988 ocorreram mudanças estruturais no Brasil. Para entendermos o que foi o ensino médio no período de redemocratização e reestruturação produtiva, é necessário que haja a compreensão das transformações produzidas pelas reformas políticas e econômicas. Nessa direção, Nascimento (2007) destaca as mudanças estruturais no Brasil, por exemplo, no processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação, desencadeando a abertura e a subordinação do mercado brasileiro à economia internacional. Ressalta ainda, as reformas promovidas sob influências dos organismos multilaterais, tais como, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Foi nessa ocasião que o Banco Mundial passou a definir as prioridades e os projetos para a educação. As políticas neoliberais foram comandadas por ele com o intuito de reduzir a pobreza, amenizando os problemas graves de miséria social e violência.

As reformas neoliberais da educação na última década do século XX, foram marcadas, considerando o cenário internacional pela hegemonia neoliberal dos países centrais do sistema capitalista bem como pela derrocada da União Soviética. Vale lembrar que as agências multilaterais estabeleceram o “Consenso de Washington”, o qual dispunha de “mandamentos” de teor econômico para serem realizados na América Latina, tais como, ajustes fiscais, privatizações de empresas estatais, abertura comercial, reestruturação dos sistemas previdenciários e outros. Os governos brasileiros, Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002)

---

<sup>33</sup> Tal problemática será abordada, posteriormente, no capítulo quatro desta tese no subcapítulo 4.2, item b, sob o subtítulo “A integração entre a educação básica e o núcleo profissionalizante”.

implementaram algumas diretrizes neoliberais. Entre elas, destacamos: a reforma do Estado Brasileiro e as privatizações, as quais enfraqueceram o setor público e, ao mesmo tempo, fortaleceram as esferas privadas, como por exemplo, o crescimento das universidades e faculdades do setor privado (FERREIRA JR., 2010, p. 108). Prevaleceu, portanto, a lógica neoliberal, aplicada às políticas de educação brasileira, com destaque à redução do papel do Estado por meio de várias formas de privatização; no atendimento aos pobres como forma de justiça social, privilegiando os “privilegiados” e acentuando ainda mais a exclusão.

A nova LDB, Lei n.º 9.394 de 1996<sup>34</sup>, tentou integrar o amplo conceito de cidadania e participação do jovem à vida pública e produtiva, estabelecendo assim, a obrigatoriedade do Ensino Médio. Assim, no governo de FHC, houve a separação do ensino técnico do ensino médio regular, regulamentado pelo Decreto n.º 2.208/97. Acrescentamos ainda, que no período entre 1995 e 2002 (governo FHC), o Ministério da Educação permaneceu sob o comando da equipe liderada por Paulo Renato de Souza, economista e ex-reitor da Universidade de Campinas. Durante sua gestão, reabilitou o Inep (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) como agência de pesquisas estatísticas e avaliação do ensino, criando assim três grandes sistemas avaliativos, o Saeb (sistema de avaliação para o ensino básico); o Enem, exame nacional para os estudantes que concluem o ensino médio; e ainda, o “Provão”, exame nacional para os programas de graduação. Criou também o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) (SCHWARTZMAN, 2005, p. 33).

Sobre esse processo, vale lembrar que a proposta do Ensino Médio Integrado chegou a ser debatida na década de 1980, pois o ensino médio, de forma geral, foi compreendido, por alguns educadores, considerando-o como a última etapa do ensino básico. Nesse aspecto, a ênfase não deveria ser de formação técnica, mas sim de caráter *omnilateral* a partir da compreensão dos fundamentos científicos da produção, materializando o princípio educativo do trabalho no sentido ontológico. O projeto original de LDB derivou da Carta de Goiânia, aprovada pelos educadores reunidos na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), de 1986, não prevendo que o ensino médio tivesse caráter profissionalizante. Assim, a LDB de

---

<sup>34</sup> A reforma do Ensino Médio de 1996 teve suas proposições formuladas e consolidadas no Parecer CEB/CNE n.º 15/98 (de 1.º de junho de 1998, MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) e na Resolução CEB/CNE n.º 3/98 (de 26 de junho de 1998 - instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Os documentos propunham nova formação curricular, incluindo as competências e princípios pedagógicos relacionados à identidade, diversidade e autonomia, como também, interdisciplinaridade e contextualização. As disciplinas dividiram-se em dois blocos: uma base comum (língua e código; ciências da natureza e ciências humanas) e outra parte diversificada (língua estrangeira) (NASCIMENTO, 2007, p.85-86).

1996 manteve a possibilidade de formação profissional no ensino médio, desde que “atendida a formação geral do educando”. No entanto, o Decreto de 1997, acabou separando, uma formação da outra, não deixando que tivessem incorporadas no mesmo currículo (RAMOS in ARAÚJO, A.; SILVA, C; 2017).

A respeito da LBD/1996, Nosella (2016a, p. 57) interpreta que essa buscou superar a contraposição entre a visão neoliberal, (“qualificando” a tradicional escola propedêutica) e a popular (defesa da bandeira da politecnicia). Por isso, a escola de nível médio tinha como objetivo integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem à vida política e produtiva. Nessa perspectiva de análise, o autor ressalta que o ensino médio foi dissolvido na educação básica, esmorecendo a tradicional nomenclatura *tripartite* (primário, secundário e superior). Além do mais, permaneceu o caráter dual do ensino, pois reforçou o ensino médio tradicional destinado às elites dirigentes, preparando-as para a universidade; em contrapartida, o ensino médio técnico, à preparação dos trabalhadores (NOSELLA, 2016a).

A partir do Decreto 2.208/97, o debate e as críticas intensificaram-se entre aqueles que defendiam a integração entre a formação geral e técnica, ressurgindo assim, o debate da dualidade escolar (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005). Com isso, segundo a crítica, o papel do ensino médio deveria se constituir de um horizonte que propiciasse aos alunos “o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 35).

Nesse processo, o termo “politécnica” foi utilizado por muitos pesquisadores como sinônimo de ensino tecnológico. No entanto, Nosella<sup>35</sup> (2016a, p. 32) nos adverte em relação à utilização do termo “politécnica”, uma vez que critica a proposta de educação politécnica para a formação dos trabalhadores, levando em consideração questões de natureza semântica, histórica e política, e ainda, apresentando a utilização do termo por Manacorda, vista sempre como sinônimo de “pluriprofissional”, caracterizando-a como àquela “proposta predileta da burguesia”.

Sobre esse cenário do neoliberalismo, Frigotto (2000, p. 144) considera que o discurso dos “homens de negócio” do mundo encontrava-se marcado pelos seguintes

---

<sup>35</sup> O ensaio *Para Além da Formação Politécnica* foi apresentado no Primeiro Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores, promovido pelo grupo de pesquisa Labor, da Universidade Federal do Ceará, de 07 a 09 de setembro de 2006. O texto de Nosella questiona o sentido dos educadores marxistas do Brasil levantarem a bandeira leninista da “politécnica”. Depois, foi publicado como artigo na Revista Brasileira de Educação, v.12, n.º 34, jan./abr.2007, com o título: *Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: para além da formação politécnica*.

elementos: globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade; defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização” do trabalhador. Tais elementos servem para estabelecer um novo padrão de acumulação, assim como para definir as formas concretas de integração nessa nova reorganização da economia mundial. Sendo assim, o autor identifica como os grandes mentores da veiculação rejuvenescida: o Banco Mundial, BID, UNESCO e OIT, já que esses pretendem, pelo menos no discurso, formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos, subordinados à lógica do mercado.

A nova base técnico-científica estava fundamentada na microeletrônica, na microbiologia e na engenharia genética e nas novas fontes de energia. As mudanças de tecnologia oriundas da microeletrônica, informatização e robótica possibilitam a ampliação da capacidade intelectual. Nesse contexto, Frigotto (2000) aponta para os *(des)caminhos* do ensino público, mediante a privatização, de modo direto e indireto, onde as empresas colaboram com o poder público na educação básica e no tipo de educação demandada para as empresas. Um novo conceito surge, o *toyotismo*, representado pelos processos de “qualidade total”, flexibilização e trabalho participativo, como uma lógica excludente típica do capital. O conceito de *policogestão* tecnológica tem a ver com o domínio dos fundamentos científico-intelectuais. Diante desse cenário, vale lembramos que, de acordo com Frigotto (2000, p. 141), o número de jovens que estavam cursando o ensino médio chegou a ficar atrás de Coréia, Hong Kong, Japão, México e Venezuela, pois esses tinham, respectivamente, 94%, 69%, 96%, 55%, 45%, enquanto no Brasil, o registro era apenas de 35% de jovens cursando essa etapa.

A partir de intensas críticas daqueles que defendiam a integração entre a formação geral e técnica, e como resposta ao Decreto n.º 2.208 de 1997, o qual separava o ensino técnico do ensino médio, surgiu o Decreto n.º 5.154 de 2004, durante o primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), mantendo, por conseguinte, a oferta do ensino médio regular, concomitante ou subsequente, ao ensino profissional. Além do mais, regulamentou o ensino médio integrado, oferecido pela rede federal de ensino, inserido numa proposta governamental que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Nesse processo, as palavras recorrentes no Decreto de 2004 são: integração, articulação, interdisciplinaridade e inovação, conforme apontamentos de Nosella (2016a, p. 58).

O Decreto n.º 5.154 de 2004 foi visto por alguns como uma nova oportunidade para a integração entre o ensino médio e a educação profissional, já que resultou de significativa mobilização de vários segmentos educacionais, sobretudo pesquisadores da área trabalho e educação. Nessa perspectiva, alguns educadores defendiam a necessidade da oferta do ensino

médio integrado, dando-lhe o sentido de “travessia” porque consideravam ser essencial deixar de ser um luxo o fato dos jovens das classes populares poderem optar por uma profissão após os 18 anos de idade.

Por isso, interpretaram o ensino médio integrado, resultado do Decreto de 2004, como um projeto viável, que “[...] sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 43). Além disso, a possibilidade dessa mudança estrutural no ensino médio, de modo geral, surgiu na realidade educacional brasileira em momento de grande crise dessa última etapa do ensino básico.

Nesse sentido, havia também necessidade de construir uma identidade para o ensino médio brasileiro, almejando assim, a formação integral dos estudantes. De acordo com os documentos norteadores da proposta, tal formação seria necessária para que pudesse haver uma superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica, ou ainda, formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta) (BRASIL, Documento Base, 2007, p. 25).<sup>36</sup>

Posterior e em consequência ao Decreto n.º 5.154 de 2004, foi criada a Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, alterando a LDB n.º 9.394 de 1996, institucionalizando e integrando as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação.

Entretanto, sabemos que a proposta de “integração” entra em colapso com o projeto emancipatório de educação na perspectiva gramsciana, pois para além de considerar o trabalho como princípio educativo como objetivo geral de todo o processo educativo, deve também formar os jovens, para que possam transformar a natureza, de forma científica e humanizadora, sem a obrigatoriedade da profissionalização. Nessa perspectiva, sabemos que integração de cultura geral e profissional não é mera justaposição de conteúdos, precisa ser consolidada pela articulação entre elas, com as determinações no projeto pedagógico da escola e, principalmente, desenvolvidas no contexto escolar dentro da perspectiva do trabalho como princípio educativo.

---

<sup>36</sup> O Documento Base - Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, Brasília (2007) é um texto decorrente do artigo do prof. Dante Henrique Moura, *Educação Básica e Educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração*, apresentado na 1ª Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica, realizada em Brasília-DF, em novembro de 2006.

Durante o *impeachment*<sup>37</sup> de Dilma Rousseff no seu segundo mandato (2015-2016), vimos desajustadas medidas governamentais também no âmbito educacional pelo governo de Michel Temer<sup>38</sup>, tais como, a reestruturação do currículo do ensino médio: por exemplo, a não obrigatoriedade de algumas disciplinas do núcleo comum essenciais ao desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, como a Filosofia e Sociologia<sup>39</sup>. Dessa maneira, as disciplinas de Filosofia e Sociologia passam a ser tratadas como “estudos e práticas”, podendo ser ofertadas dentro de outra disciplina. Tais reformas servem apenas para o “aligeiramento” e a precarização ainda mais da escolarização da juventude brasileira. Assim, a Medida Provisória de n.º 746, agora Lei n.º 13.415/2017<sup>40</sup> do governo Temer, evidencia ainda mais a formação geral da profissional.

Tais mudanças caminham na contramão de um projeto curricular de ensino médio preocupado com a formação geral, humanista, por consequência, política dos adolescentes brasileiros. Nesse aspecto, consideramos os estudos de Severino (2010), pois ressalta a importância da oferta da disciplina de Filosofia, que é essencial para a construção dos homens como sujeitos autônomos, pois está comprometida com a busca do sentido da existência humana. A formação filosófica se articula com a política. É com a Filosofia que se abre o caminho para o desenvolvimento intelectual dos adolescentes. E mais, utilizando-se a expressão argumentativa de Severino (2010, p. 58), “subsidiar o jovem aprendiz a ler o seu mundo para se ler nele”. Ou seja, subsidiando na sua realização como sujeito pessoal autônomo,

---

<sup>37</sup> Dilma Rousseff foi destituída do posto de presidente da República Federativa do Brasil em 31 de agosto de 2016 pelo processo de *impeachment*, mas sem a perda dos direitos políticos. Dilma teve forte apoio de movimentos sociais e de organizações sindicais, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Fonte: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>>. Acesso em 02/07/2017.

<sup>38</sup> Michel Temer, vice-presidente da República, pelo partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assumiu o posto de presidente da República, de forma interina, em 12 de maio de 2016. Concluído o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, assumiu o posto de forma definitiva em 31 de agosto do mesmo ano. Fonte: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/brasil-atual.htm>>. Acesso em 02/07/2017.

<sup>39</sup> Nesse sentido, sabemos que, anteriormente, dentre as disciplinas obrigatórias constava o ensino de Artes e de Educação Física, incluindo a oferta no Ensino Médio. Desde 2008, as disciplinas de Filosofia e Sociologia também eram obrigatórias nos três anos. A partir da Medida Provisória 476 de 2016, agora Lei n.º 13.415 de 2017, a decisão de incluir Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia nas aulas do Ensino Médio depende do que está determinado pela Base Nacional Comum Curricular.

<sup>40</sup> A Medida Provisória n.º 476, de 22 de setembro de 2016 fez parte do conjunto de reformas do Governo Temer. Tal medida instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 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 MP foi encaminhada ao Congresso Nacional pelo Ministério da Educação no dia 22 de setembro de 2016 e aprovada em 16 de fevereiro de 2017, como Lei n.º 13.415/2017. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm)>. Acesso em 02/09/2017.

constituindo-se da vida da *polis*, exercendo sua cidadania. É com a Filosofia que os alunos têm a possibilidade do diálogo aprofundado a partir da articulação dialética entre o particular e o universal, e ainda, entre o presente e o passado. Para isso, os alunos do ensino médio necessitam da leitura crítica dos textos clássicos, superando a leitura filológica, buscando compreender os contextos históricos de cada época.

Nesse sentido, a Lei n.º 13.415/2017 menciona a formação integral do aluno, mas distancia na sua prática com a sua proposta curricular, já que as disciplinas necessárias à formação de cidadania são tratadas como meros “estudos e práticas”, que podem ser incorporados em qualquer área do conhecimento. Vejamos a seguir exemplo dessa contrariedade:

Art. 3º A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

[...]

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia.

[...]

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a **formação integral do aluno**, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Art. 4º O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela **Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita **de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino**.

(BRASIL, Lei n.º 13.415, 2017, *grifo nosso*)

Vale dizer que a lei acima apresenta-se como proposta a todo o ensino médio brasileiro, inclusive os que são oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Dessa forma, estamos problematizando-o, pois atinge os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por conseguinte, os cursos de Ensino Médio Integrado, tema desta pesquisa. Podemos dizer ainda que a reforma do ensino médio não apenas separa, mas cria um sistema essencialmente profissionalizante. Uma das mudanças refere-se à “flexibilidade” dos “itinerários formativos específicos”, os quais possibilita ao estudante a escolha do currículo (processo ilusório), pois condicionada a oferta, de acordo com a disponibilidade da instituição escolar. A Lei n.º 13.415/2017 não garante esse processo de escolha, considerando as diferentes áreas de conhecimento, pois autoriza os sistemas de ensino a optarem por apenas uma dentre cinco possibilidades previstas (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional). Diante desse cenário, escancara ainda mais as “portas” para a permanência e ampliação da dualidade escolar, visto que, um sistema de ensino pode viabilizar apenas a área da formação técnica e profissional. A questão problemática não centraliza na opção, mas na incapacidade de oferta de todas as áreas de conhecimento. A Lei retoma o modelo experimentado na época da ditadura militar, considerando essa divisão por ênfases ou itinerários formativos. Com isso, a formação básica passou a ser dissolvida em uma carga horária não superior a 1.800 horas, antes era de 2.400 horas (SILVA, 2017, p. 82).

Com essa redução na formação básica, metade da duração do ensino médio (um ano e meio) poderá ser preenchida apenas por “itinerários formativos específicos”. Por conseguinte, mais uma vez, o que vimos é a intensificação da profissionalização do ensino, pois essa acaba acentuando a estratificação social e a divisão do trabalho. Nossa juventude precisa de um currículo integrador entre as dimensões do trabalho com a ciência e a cultura. Não se trata aqui apenas do “saber fazer”, mas de compreender os fundamentos científicos, culturais e sociais do sistema produtivo.

Para encerrar este subcapítulo, o qual nos parece revelar que a educação brasileira está caminhando rumo às “veredas” do passado, não resolvendo questões fundamentais da evasão escolar no ensino médio e da dualidade estrutural escolar. A última etapa do ensino básico necessita de maior qualidade de ensino, incentivo ao corpo docente e currículo único do ensino médio a todas as classes sociais, com a articulação entre o núcleo comum e o conhecimento tecnológico.

Outra determinação indicada na Lei n.º 13.415/2017 refere-se ao Programa de Incentivo ao Ensino Médio de Tempo Integral. De acordo com Silva (2017, p. 83), o programa

trouxe mais uma evidência de precarização, no sentido de que a jornada de tempo integral necessita de reestruturação do ambiente físico, do material escolar e da diversificação em relação às atividades escolares. Para a autora, o governo pretende ampliar o tempo de estudo a fim de preparar os estudantes para as provas e exames realizados pelo próprio governo, atendendo aos anseios estabelecidos na Portaria n.º 1.145, de 10 de outubro de 2016<sup>41</sup>.

Isso posto, questionamos: em qual *veredas* caminha o ensino médio brasileiro? Nessa direção, lembremos do alerta que Gramsci fez no século passado, pensando na questão da escola média na Itália, em razão das reformas Gentile com vistas ao crescente desenvolvimento industrial na Europa:

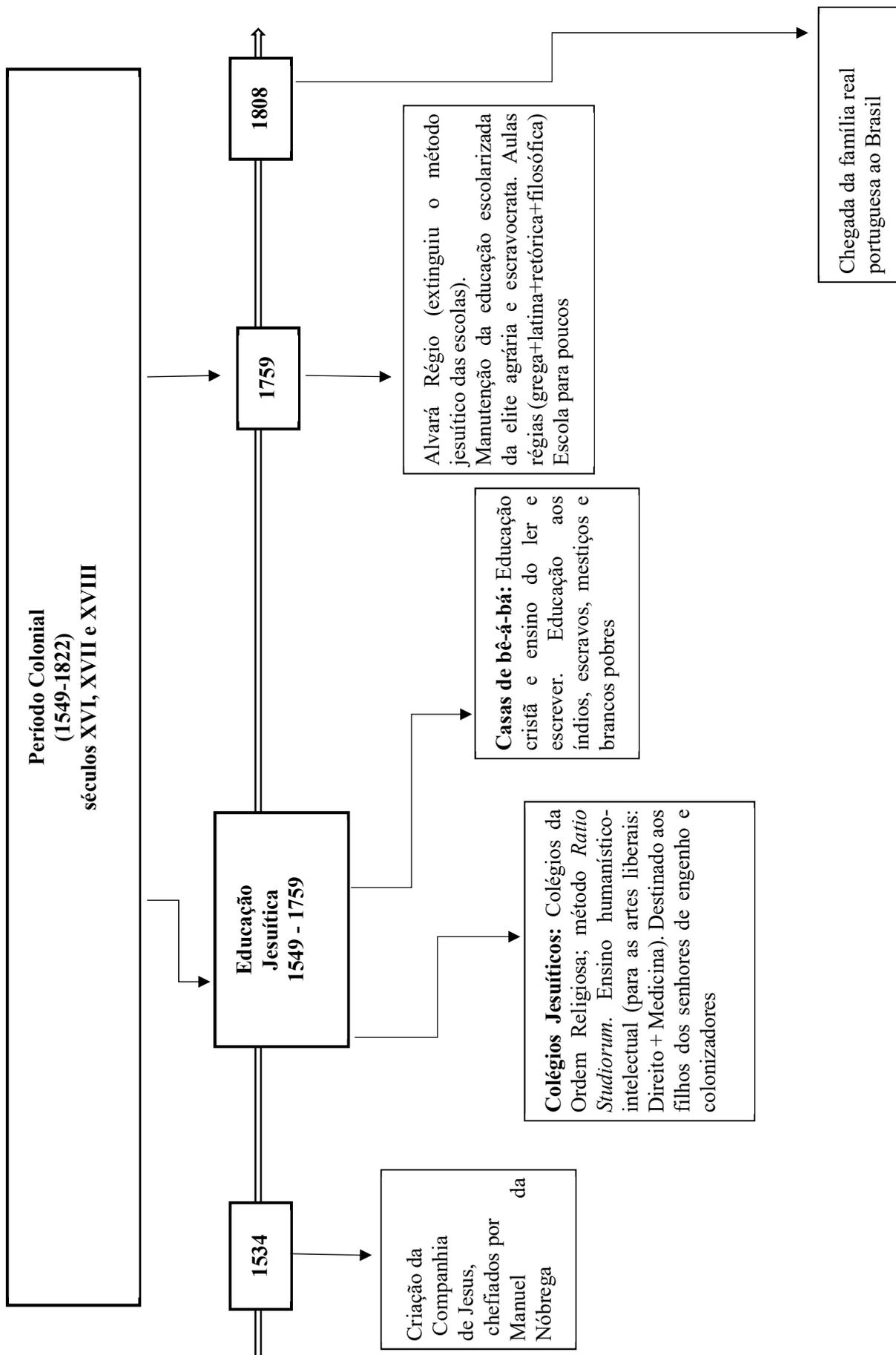
A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual (GRAMSCI, 2004, p. 75).

Encerramos este subcapítulo, enunciando o tema do próximo, considerando que a proposta do itinerário formativo relacionado à formação técnica profissional tende a fragilizar a qualidade dos cursos de Ensino Médio Integrado, oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, pois estabelece que, para ser docente dos itinerários formativos, não há necessidade de formação especializada, certificando apenas um “notório saber”. Além do mais, a Lei n.º 13.415/2017 alterou regras do financiamento da educação pública, pelo incentivo e pela viabilização de parcerias com o setor privado, ou seja, retirou recursos da educação básica do país. Tal mudança tende a atender aos interesses do empresariado (SILVA, 2017, p. 83).

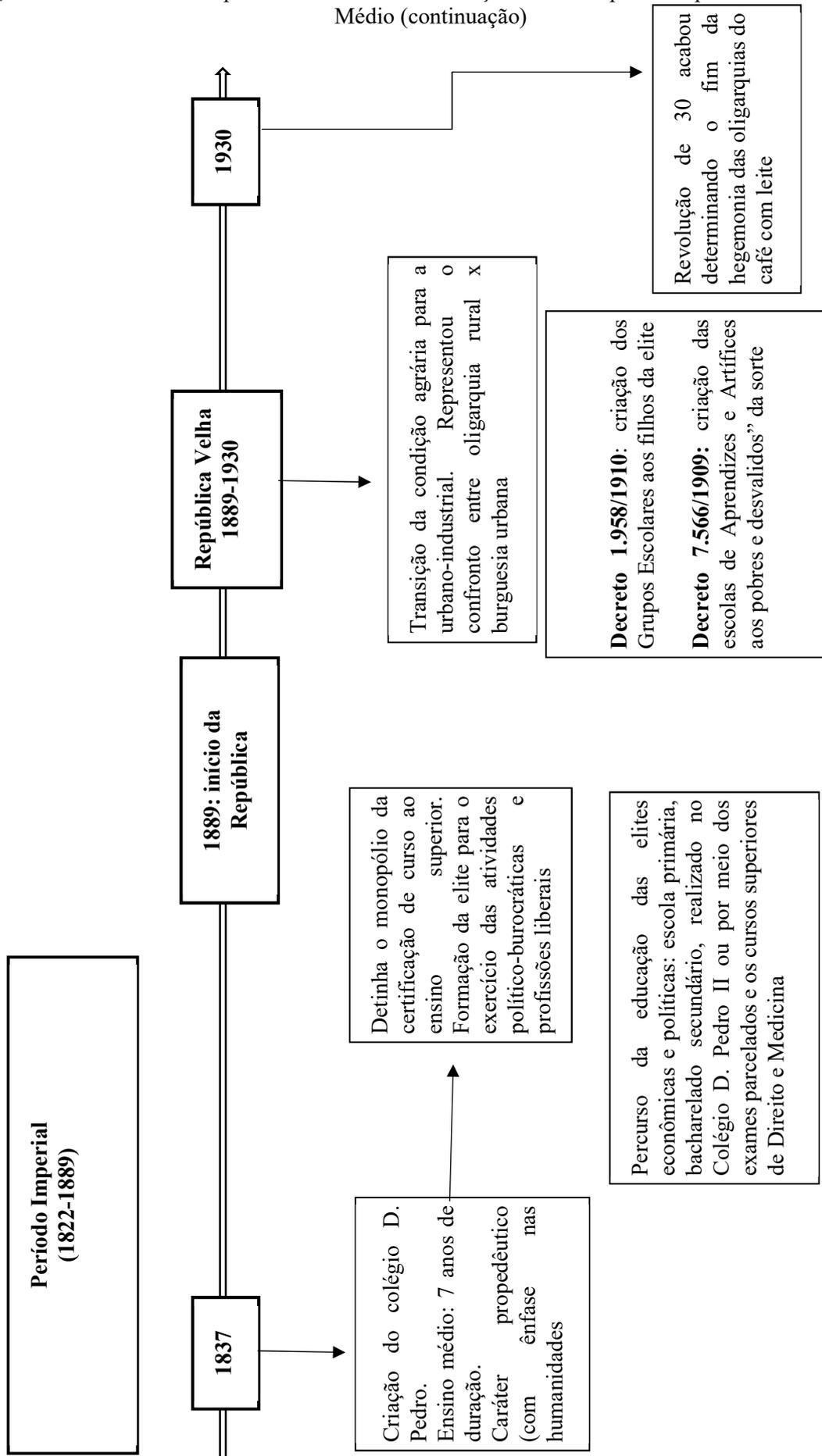
---

<sup>41</sup> A Portaria n.º 1.145, de 10 de outubro de 2016, institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n.º 476, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category\\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 02/09/2017

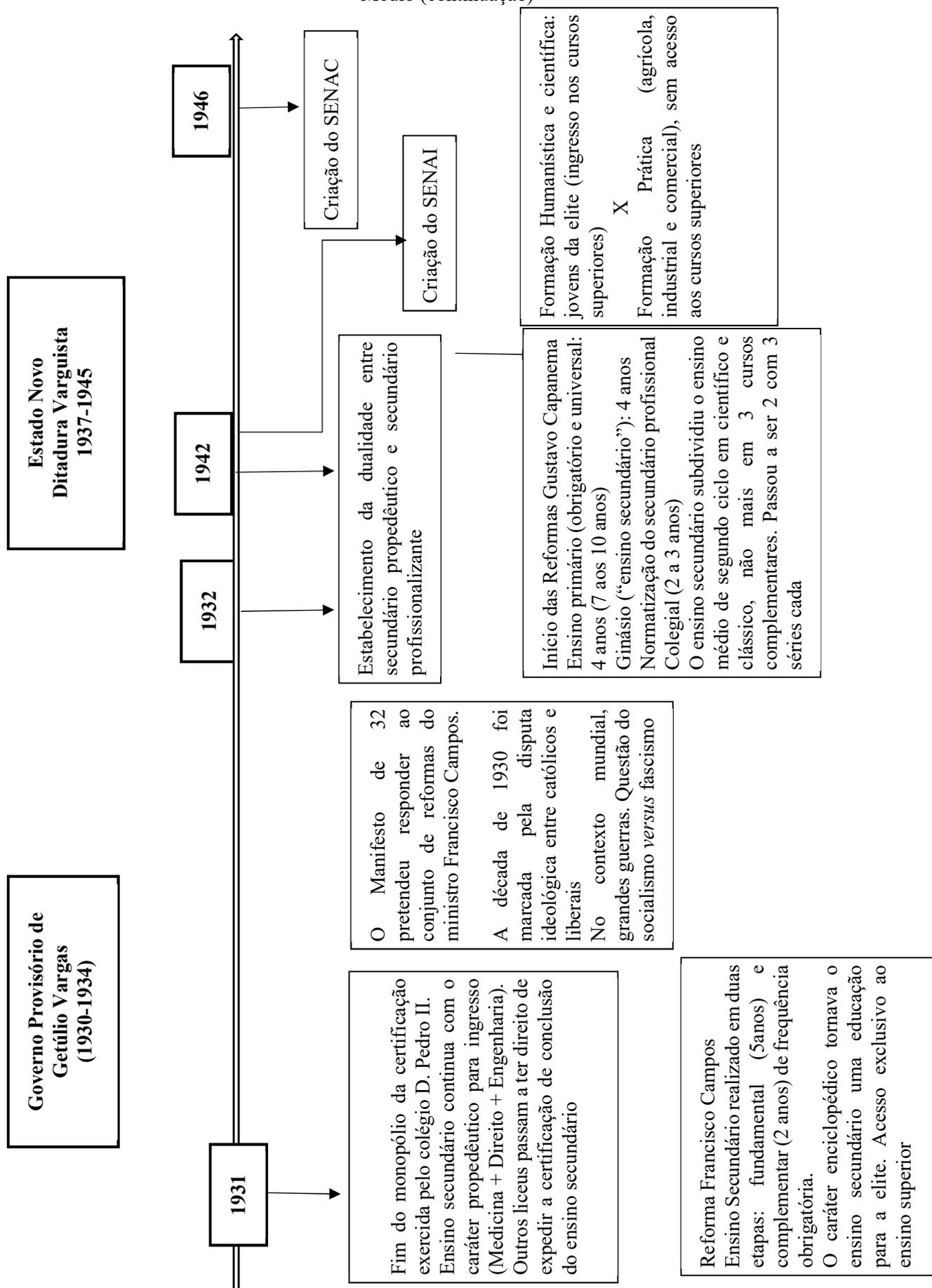
**Quadro 2:** Linha do Tempo sobre a história da educação brasileira para compreensão do Ensino Médio (continua)



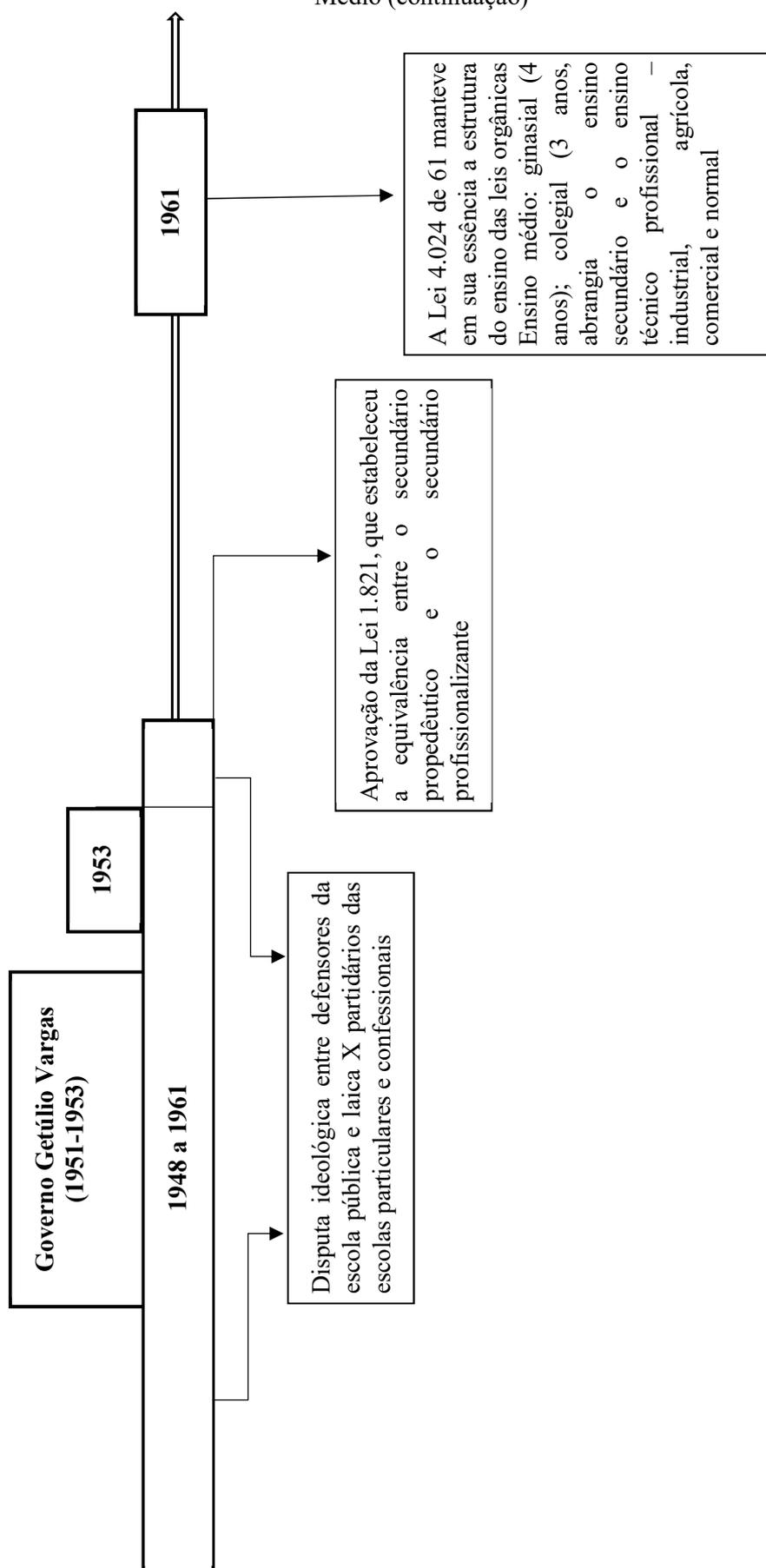
**Quadro 2:** Linha do Tempo sobre a história da educação brasileira para compreensão do Ensino Médio (continuação)



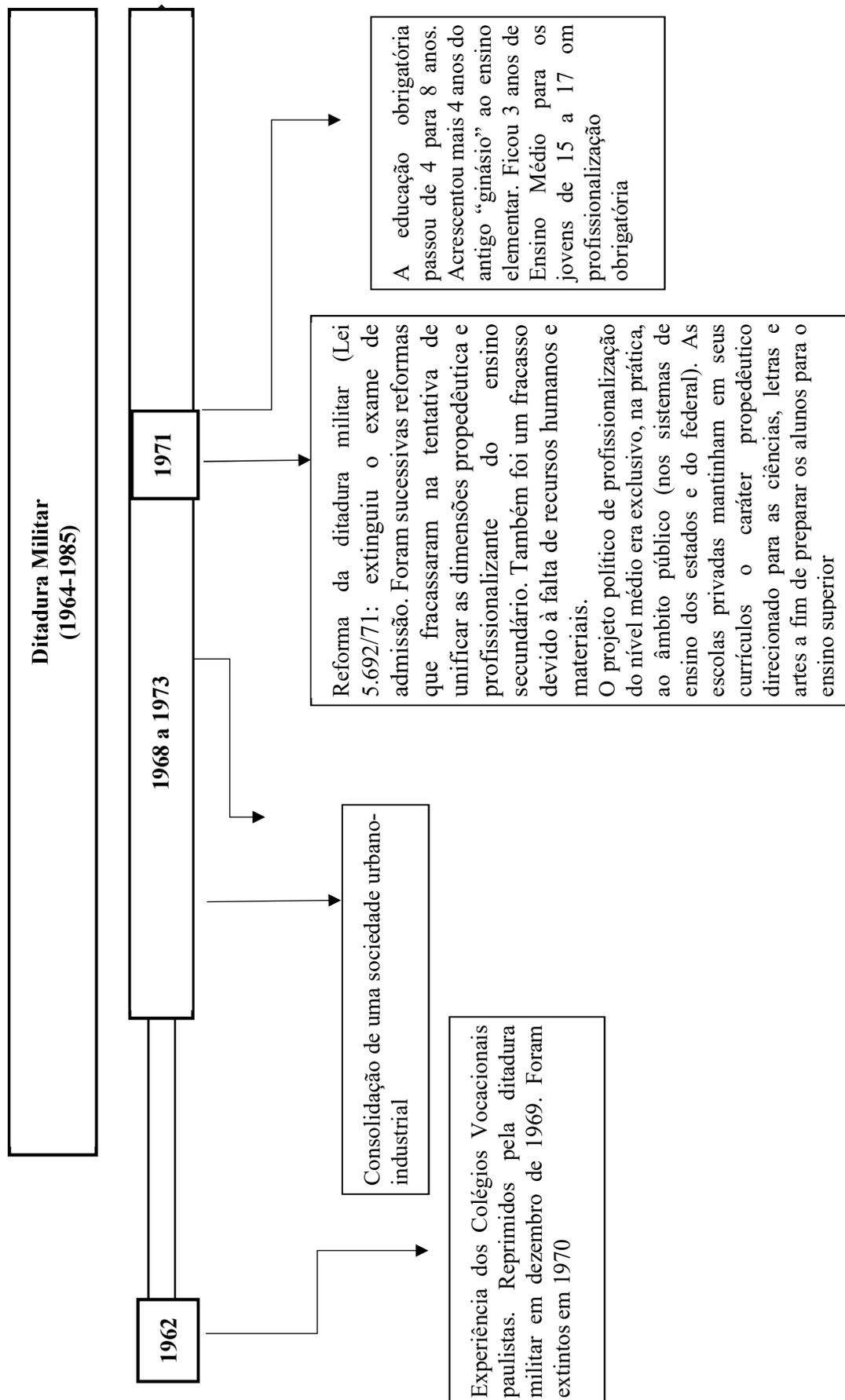
**Quadro 2:** Linha do Tempo sobre a história da educação brasileira para compreensão do Ensino Médio (continuação)



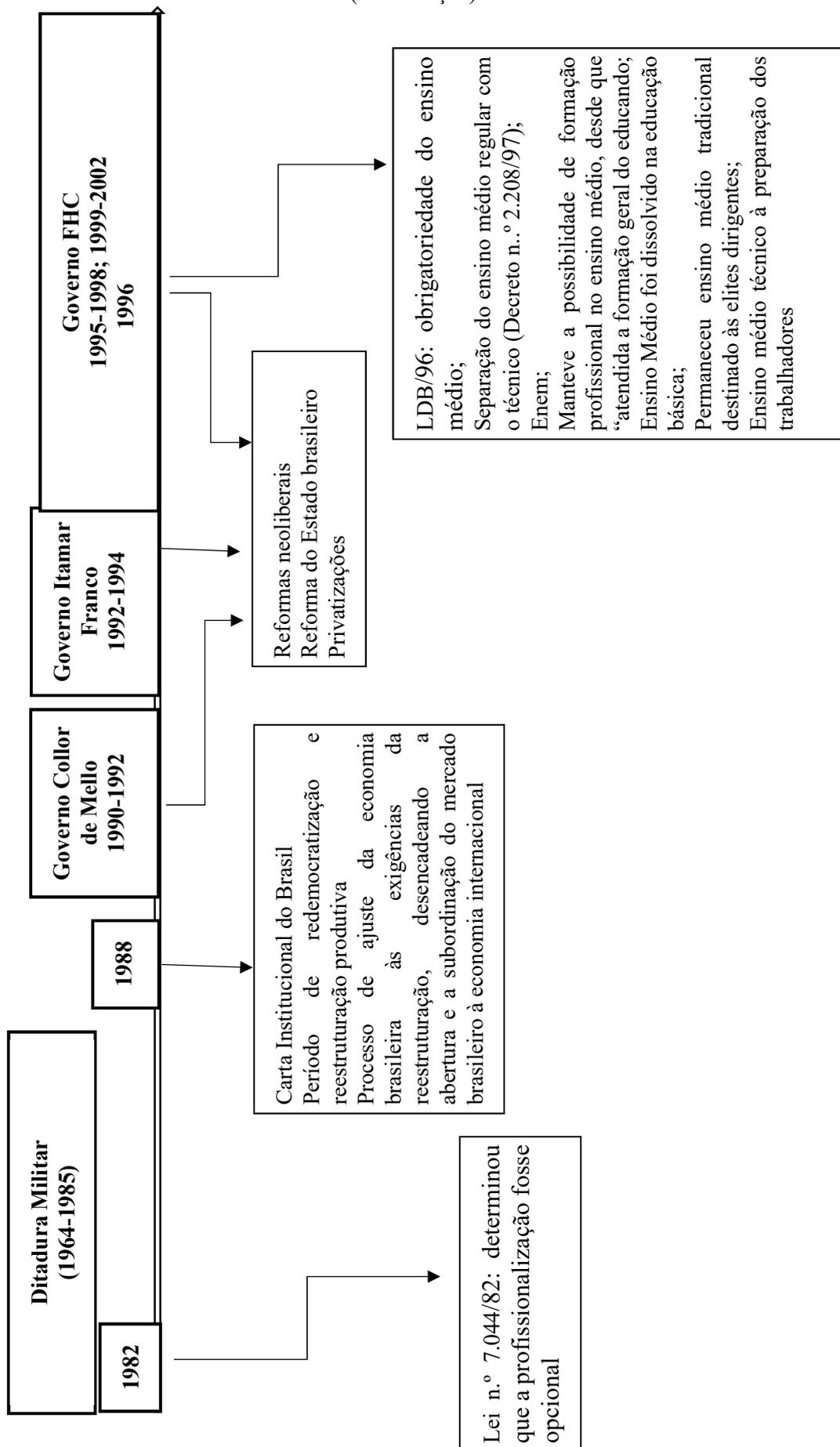
**Quadro 2:** Linha do Tempo sobre a história da educação brasileira para compreensão do Ensino Médio (continuação)



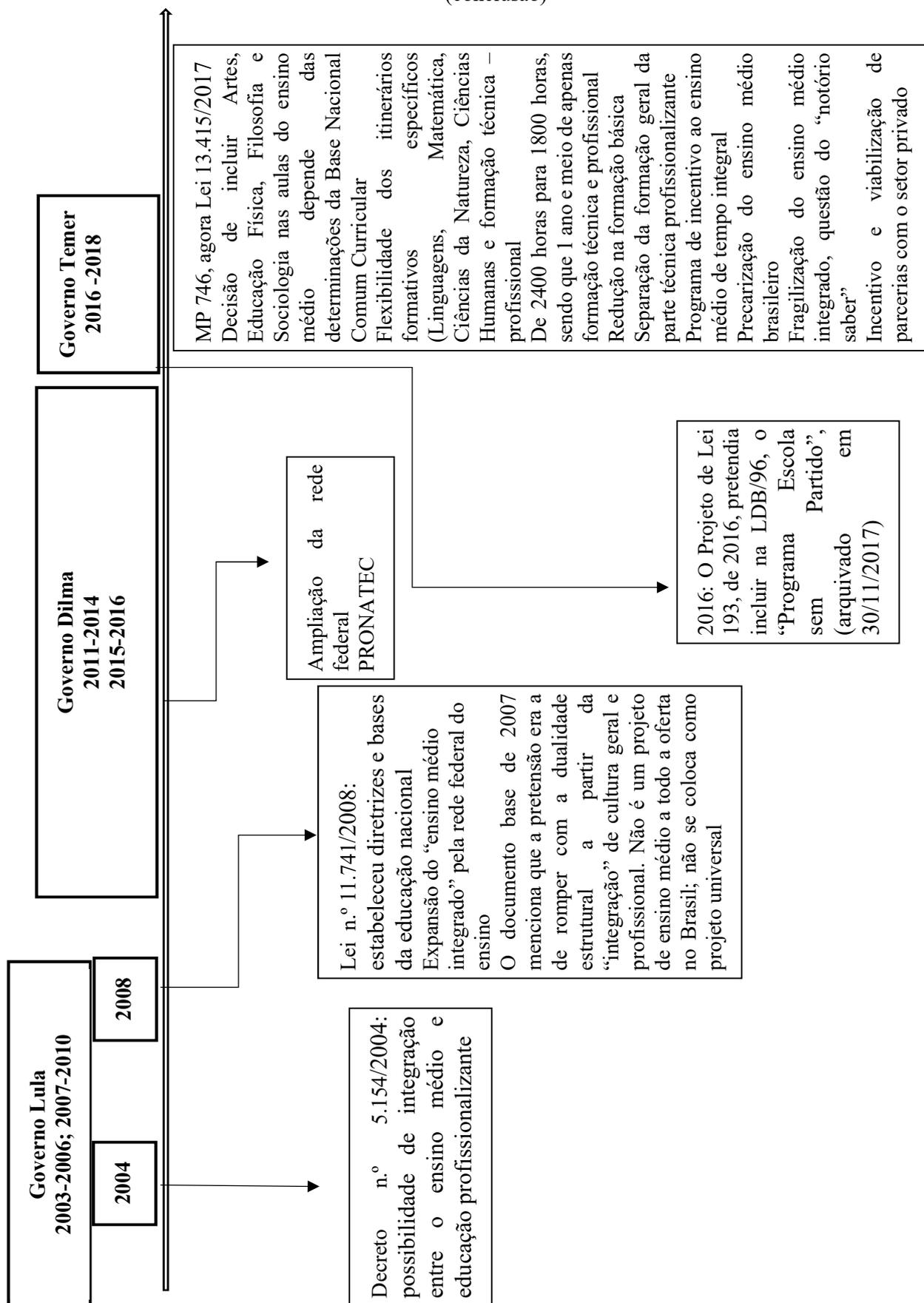
**Quadro 2:** Linha do Tempo sobre a história da educação brasileira para compreensão do Ensino Médio (continuação)



**Quadro 2:** Linha do Tempo sobre a história da educação brasileira para compreensão do Ensino Médio (continuação)



**Quadro 2:** Linha do Tempo sobre a história da educação brasileira para compreensão do Ensino Médio (conclusão)



Quadro elaborado pela autora (2017), com base nas referências utilizadas neste capítulo.

## 2.2 A questão do Ensino Médio Integrado

A intenção deste item é a de justificar a tendência revolucionária de Nosella (2016a) como sendo àquela desejada para um projeto pedagógico com base num princípio de política nacional igualitária. Quando falamos em “tendência revolucionária”, referimo-nos à terceira tendência, elencada por Nosella (2016a), a qual deve corresponder à proposta da escola média unitária com a “necessidade de massificar o objetivo do ensino secundário humanista e moderno que visa formar dirigentes da sociedade” (NOSELLA, 2016a, p. 137).

A proposta da escola unitária, da mesma forma que representou para Gramsci a antítese às políticas educacionais italianas, apresenta-nos também como contrário ao projeto escolar neoliberal, no qual o ensino médio público brasileiro está inserido no contexto das tendências fragilizadas do ensino humanístico, de cultura geral, e, por outro lado, da ampliação da carga horária do currículo técnico profissionalizante, em detrimento da base comum, conforme as determinações legais previstas na Lei n.º 13.415/2017.

Infere-se nesse contexto, a questão das reformas do Governo Michel Temer, sobretudo, as que estão relacionadas ao sistema educacional brasileiro, e ainda, nas quais, podemos encontrar características “mercadológicas”, acirrando ainda mais os interesses do mercado de trabalho:

[...] § 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará:

- I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e
- II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (Lei n.º 13.415/2017).

Além da Lei n.º 13.415/2017, o Projeto de Lei do Senado n.º 193, de 2016 (arquivado em 30/11/2017), incluía, entre as diretrizes e bases da educação nacional (Lei n.º 9.394/1996), o “Programa Escola Sem Partido”<sup>42</sup>, com pretensão de extinguir a qualquer discussão ideológica no ambiente escolar. Tal projeto da direita governante recebeu duras

---

<sup>42</sup> O “Projeto Escola sem Partido” representou um movimento político de direita na educação, o qual visa disseminar a ideia de que os estudantes são alvo de doutrinação política e de que os valores morais da família são afrontados por uma suposta ideologia de gênero na escola. A íntegra do projeto está disponível em: <<http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=192259&tp=1>>. Acesso em 02/10/2016.

críticas, especialmente da esquerda brasileira, pois revelou, na verdade, um processo de desmanche da Constituição Brasileira, ferindo os princípios do direito social e subjetivo. Dessa maneira, o “Escola Sem Partido”, tratou da defesa da escola do partido absoluto e único, o qual ameaçaria os fundamentos da liberdade e da democracia liberal<sup>43</sup> (FRIGOTTO, 2016). Nesse sentido, é importante destacar o alerta de Severino (2010) sobre o risco do enviesamento ideológico pela docência na disciplina de Filosofia, por exemplo. Ou seja, na tentativa de transformar a Filosofia em conteúdo doutrinário. Assim, a postura da docência deve ser sempre a de “permanente postura de vigilância crítica, que se expressa pela manutenção de uma constante atitude investigativa, nunca concluindo que a verdade histórica se tenha tornado definitiva” (SEVERINO, 2010, p. 72).

Diante desse parâmetro, vale apontarmos também a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação<sup>44</sup> para o decênio (2014-2024), no último ano do primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff (2014), estabelecendo como diretrizes: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação e, por último, a melhoria da qualidade da educação. Dentre as vinte metas definidas no PNE, destacamos a meta onze, a qual trouxe o objetivo de triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade do ensino e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público. Nesse processo, o Observatório<sup>45</sup> do PNE, salienta que, em relação às matrículas de educação profissional técnica,

---

<sup>43</sup> Sobre a análise do projeto “Escola Sem Partido”, consultar artigo do prof. Gaudêncio Frigotto, disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/1053/escola-sem-partido.pdf>>. Acesso em 20/08/2017.

<sup>44</sup> As vinte metas estabelecidas no Plano Nacional da Educação (2014-2024) podem ser consultadas no site: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em 20/10/2016.

<sup>45</sup> O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e composto por 10 entidades do campo educacional: Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), Forumdir (Forum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), e foi criado no início de 2014 com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei n.º 6.840/2013. Para esse fim, empreendeu um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, além da criação de uma petição pública. Os signatários do Movimento criaram um Manifesto no qual explicitam as divergências com relação ao Projeto de Lei 6.840/2013. O Manifesto completo, bem como os manifestos de entidades, está disponível e pode ser acessado em <<http://movimentoensinomedio.org/>> e em <[www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br](http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br)> (SILVA, M. R. In: ARAÚJO, A.; SILVA, C.; 2017). Dados citados no texto disponíveis em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/11-educacao-profissional>>. Acesso em 20/10/2016.

atualmente, temos 1.775.324 alunos matriculados (dados de 2016), a meta para 2024 é de 5.224.584 matrículas.

Em se tratando da Educação Profissional Técnica de nível médio, abordada no PNE, Saviani (2014) analisa e faz algumas indicações necessárias para a construção do Sistema Nacional de Educação no Brasil, pois para a organização de um sistema, além da organização administrativa ou funcional, deve considerar a organização pedagógica. Para isso, defende o trabalho como princípio educativo e, ainda, discorre sobre as atividades que devem ocorrer no ensino médio:

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos<sup>46</sup> (SAVIANI, 2014, p. 69).

Tanto as metas e estratégias estabelecidas no PNE quanto às atuais reformas do Governo de Michel Temer apresentam projetos educacionais com ênfase na questão do problema da evasão no Ensino Médio, denominado por muitos, como o grande “gargalo” da educação brasileira. De acordo com Tagliavini e Tagliavini (2016), os problemas da exclusão e da permanência na idade certa no ensino médio são notórios diante dos dados do IBGE, relacionados ao número de estudantes matriculados, já que metade dos cidadãos brasileiros não concluem o Ensino Médio, por exemplo: “em 2012, de um total de 10.417.970, 1 milhão e 570 mil não estavam estudando ou não concluíram o ensino médio. Sendo assim, 15,7% dos brasileiros não frequentaram o ensino médio na idade certa (dos 15 aos 17 anos)”. Apenas 55,2% dos adolescentes concluíram essa etapa na idade certa e 20% estavam excluídos (TAGLIAVINI; TAGLIAVINI, 2016, p. 89).

Tal realidade nos faz pensar na construção de um projeto educacional contra hegemônico, resgatando a contribuição do pensamento de Antonio Gramsci acerca da transformação social mediante a elevação espiritual das massas, na qual a formação básica esteja incorporada na ciência, na tecnologia e nos métodos de pesquisa de maneira “desinteressada”. Por isso, defendemos a “tendência revolucionária”, a qual está fundamentada

---

<sup>46</sup> Saviani (2004) explica que o sentido de politecnia empregado significa especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Na perspectiva gramsciana, sabemos que o objetivo da educação deve ser o de conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige o Estado.

no princípio educativo gramsciano. Assim, a função educativa do Estado, no nível médio, não deveria ser a de formação profissionalizante, mas sim de formação humana articulada com o universo tecnológico, das ciências e da realidade social dos alunos.

Sendo assim, o pensamento de Gramsci representa o nosso “guia” de cunho filosófico e político, destarte, consideramos essencial que na última etapa do ensino básico, o ensino médio, o aprendizado esteja alicerçado numa proposta de autodisciplina intelectual e autonomia moral por meio de métodos criativos da ciência e da vida, e ainda, o desenvolvimento da “responsabilidade autônoma dos indivíduos” (GRAMSCI, 2001, p. 39).

Em relação ao processo dialético desta pesquisa, para se chegar à síntese, a partir da análise conjuntural do objeto investigado, devemos, sobretudo, levantar as categorias de análise presentes nos discursos dos sujeitos de pesquisa e outras fontes, considerando, preliminarmente, três principais argumentos:

1. *A questão das juventudes*, levando em conta a especificidade da fase da puberdade, e, principalmente, do direito à indefinição profissional.
2. *As propostas pedagógicas e documentos norteadores da legislação educacional brasileira*, trazem as “marcas” no seu discurso ideológico, elucidando, ora a “tendência mercadológica”, ora a “reformista”. Essa última, mesmo mencionando os princípios educativos gramsciano, na prática, apresenta elementos contraditórios, como por exemplo, a oferta do EMI não se coloca como proposta de ensino médio universal, destina-se, principalmente, aos alunos da classe dos trabalhadores.
3. *A conscientização e a necessidade de elevação cultural das massas*, uma vez que a organização curricular do Ensino Médio Integrado fica à mercê dos interesses do mercado de trabalho, perpetuando o problema da dualidade escolar.

Em relação ao primeiro item, sobre a questão das “juventudes”<sup>47</sup>, de maneira geral, é possível afirmar que o Ensino Médio corresponde a última etapa do ensino básico, num período de vida dos jovens, geralmente entre 15 e 17 anos. Sabemos ainda, que uma parcela dos estudantes não está inserida nesse contexto, uma vez que se encontra excluída dessa condição, e ainda, uma outra parcela está cursando o ensino médio na fase adulta, por não ter conseguido fazê-lo antes. Nesse aspecto, é de suma importância que o Ensino Médio seja visto

---

<sup>47</sup> Optamos por utilizar a palavra “juventudes” plurificada, tendo em vista as diferentes características sociais e culturais dos jovens brasileiros. Por isso, não é possível retratarmos aqui apenas de uma juventude, pois estamos nos referindo a milhões de jovens brasileiros de estratos e grupos sociais diferentes com perspectivas de vida distintas, conforme FRIGOTTO in MEC, Secretaria de Educação a Distância, 2009.

não apenas como um processo de formação intelectual, mas também como um momento de construção de identidades e de elaboração de projetos de vida, correspondendo, a uma fase de rupturas e reconstruções, tanto no aspecto de identidade quanto de oportunidades no processo de escolha e desenvolvimento da aptidão de cada aluno, deixando-o liberto para seu percurso vocacional.

Por esse princípio, realçamos a preocupação que Antonio Gramsci teve, ao encontrar caminhos para uma educação igualitária de caráter humanístico na Itália na primeira metade do século XX, utilizando-se da psicologia com o propósito de identificar as fases da puberdade e da adolescência:

Do ensino quase puramente dogmático (infantil e fundamental), quando a memória desempenha grande papel, passasse à fase criativa ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina do estudo imposta e controlada autoritariamente passasse à fase do estudo ou de trabalho profissional onde a autodisciplina intelectual e a autonomia moral é teoricamente sem limites. E isto ocorre logo em seguida à crise da puberdade quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares continua a lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação (GRAMSCI apud NOSELLA, 2016a).

Nessa perspectiva, Nosella (2016a) nos explica o sentido e preocupação que Gramsci tinha em relação a última fase da escola unitária (o ensino médio), pois era nessa fase que deveriam ser criados os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral. Sendo assim, explica-nos a respeito da puberdade, ou seja, em outras palavras, “uma revolução orgânica natural e universal que fundamenta o direito à adolescência, isto é, a um período de 6 a 7 anos de busca para os jovens identificarem e ensaiarem seus potenciais intelectuais, artísticos e científicos” (NOSELLA, 2016a, p. 63).

Gramsci fez uma crítica à escola tradicional, pois tal escola tratava a ciência de maneira desarticulada das relações sociais do mundo moderno. O trabalho industrial moderno foi tomado como o princípio educativo, pois a partir dele integrar-se-iam a cultura e a ciência, compreendendo, a ciência e a tecnologia com base nos processos produtivos.

[...]. No mundo moderno a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual (...). Da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece especialista e não se chega dirigente (especialista mais político) (GRAMSCI, 1968, p. 8).

Nessa vertente, a posição de Nosella é coerente com o princípio pedagógico gramsciano, pois defende que tal princípio deve ser buscado na apropriação com ênfase nos

métodos de estudo e pesquisa, ao invés de conteúdos voltados para uma formação técnica profissionalizante específica cujo objetivo seja a formação de mão-de-obra qualificada para atender ao mercado de trabalho. Por isso, o argumento central é o de direito à indefinição profissional dos estudantes do ensino médio. Ainda sobre essa questão, Nosella (2016a) retoma o discurso em defesa ao princípio pedagógico específico do ensino médio, sob a perspectiva gramsciana, considerando que os jovens estão nesse processo de indefinição profissional, já que é uma característica natural do estágio de vida, pois está relacionado à indefinição natural e heurística dos adolescentes, os quais buscam autonomia, identidade pessoal e inserção social.

Entretanto, esclarece que a formação *omnilateral* ou integral não significa saber fazer um pouco de tudo, mas sim “fazer com excelência algo em sintonia com o próprio talento e, ao mesmo tempo, saber e poder usufruir de todos os bens produzidos pela civilização contemporânea” (NOSELLA, 2016a, p. 64).

Ademais, o segundo argumento essencial para traduzirmos o nosso objeto de pesquisa diz respeito à questão dos projetos pedagógicos da escola investigada, bem como das diretrizes presentes na legislação educacional. Encontramos, em muitas delas, as tendências “mercadológica” e a “reformista”. Sabemos que essa primeira defende a escola técnica e profissionalizante, ajustando os alunos, “dependendo de sua classe econômica, ao mercado de trabalho” (NOSELLA, 2016a, p. 136).

Em consonância com a “tendência mercadológica”, os Projetos Pedagógicos dos Cursos trazem o discurso do mercado de trabalho, uma vez que estão permeados pelas forças empresariais e pela ideia de empregabilidade e de reprodução do capital. É o caso do PPC do curso Integrado de Eletrônica<sup>48</sup>, o qual no item “objetivo geral do curso” descreve: “a formação de profissionais cidadãos técnicos de nível médio competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar atividades, aspectos organizacionais e humanos, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos” (PPC - Projeto Pedagógico do Curso Integrado em Eletrônica do *Campus* São João da Boa Vista do IFSP, 2012, p. 17).

Quanto à tendência “reformista”, Nosella (2016a, p. 136) classifica-a como sendo àquela relacionada aos que defendem a proposta integradora do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Pretende aqui “integrar” no currículo do Ensino Médio, a cultura geral

---

<sup>48</sup> Os projetos pedagógicos dos cursos ofertados no *campus* São João da Boa Vista estão disponibilizadas no site da instituição: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/28-sao-joao-da-boa-vista.html>>. Acesso em 20/10/2016.

à formação profissional. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)<sup>49</sup> da instituição referente ao período de 2014-2018 menciona que a proposta pedagógica do IFSP é: “formar cidadãos para o mundo do trabalho e não somente para o “mercado” de trabalho, por meio de uma Educação crítica e reflexiva (PACHECO, 2012)” (PDI 2014-2018, IFSP, 2014, p. 152).

No entanto, na realidade escolar, em relação ao nosso objeto, o que vimos são poucos projetos integradores entre as disciplinas de núcleo comum e profissionalizante, de acordo com o discurso dos alunos entrevistados. São bem fragmentados e além do mais, os alunos acabam sendo prejudicados, por exemplo, até mesmo entre as disciplinas do núcleo comum, é o caso das disciplinas - PFS (Projeto Interdisciplinar de Filosofia e Sociologia) e PHG (Projeto Interdisciplinar de História e Geografia), pois apesar do nome “interdisciplinar”, as disciplinas não são ofertadas no mesmo semestre letivo, pois são alternadas em semestres distintos devido à carga horária reduzida.

Conforme explicitado anteriormente, sabemos que implantação da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional se concretizou com o Decreto n.º 5.154 de 2004. Daí vimos, nesse processo, o ressurgimento do debate em relação à construção de uma política educacional condizente com a perspectiva da classe trabalhadora. Diante desse ponto de vista, vejamos um exemplo do discurso que defende essa política:

A concepção dos cursos de educação profissional com organização curricular integrada ao Ensino Médio intenta construir um percurso que contribua para a superação de dicotomias antigas do sistema educacional brasileiro. Busca-se, com efeito, a articulação da teoria com a prática; considera-se a importância da relação entre saber científico e saber tácito; procura-se articular parte e totalidade; e, por fim, trabalha-se na perspectiva de superar a dualidade que opõe formação propedêutica e formação profissional e que estabelece a disciplinaridade de saberes gerais e específicos (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 29).

Dessa forma, a noção de *travessia* é mencionada na proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, representando um processo educativo mediador das relações entre trabalho e educação numa perspectiva que se compromete com a formação da classe trabalhadora. Tal proposta mobilizou educadores a construir um projeto pedagógico que exigisse a compreensão de novos conceitos e diretrizes, superando o estigma da Educação

---

<sup>49</sup> O PDI é o documento que define a missão da Instituição e as estratégias para atingir as metas e objetivos, abrangendo um período de cinco anos. Nele se encontra o Projeto Político Pedagógico e a Organização Didático-Pedagógica. O PDI do IFSP referente ao período de 2014 a 2018 encontra-se disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>. Acesso em 20/10/2016.

Profissional destinada aos “desvalidos da sorte”. Em contraposição ao discurso de defesa da *travessia*, Dias (2015) discorre:

[...] o discurso da travessia não consegue dar conta das contradições inerentes ao capitalismo, sem se mesclar a ele, para supor a realização da dialética. A simples junção entre formação específica e formação geral, deslocada da realidade da produção moderna e da análise das determinações concretas, não vislumbra a complexidade do sentido de escola unitária gramsciana (DIAS, 2015, p. 213-214).

A tese de Dias (2015) sustenta a ideia de negação ao ensino profissional, porém defende o ensino tecnológico, necessário ao processo da *omnilateralidade* do homem. O que temos visto é a continuidade e a permanência do discurso em prol da *travessia*, como condição necessária para o processo de contradição e superação dos interesses mercadológicos:

[...]. A superação desta histórica dualidade no capitalismo não ocorrerá pela construção da escola única para todos, sem diferenciação de classes, posto que a burguesia continuará contando com os seus espaços formativos, mas uma construção de uma escola para os que vivem do trabalho, onde a integração possibilite o reconhecimento e a superação das diferenças (KUENZER; GARCIA, 2013, p. 70).

O excerto acima desvela o discurso a favor do ensino de uma escola para os que vivem do trabalho, como condição necessária para que ocorra a integração e a possibilidade de superação das diferenças. Já a tese de Nosella (2016a) sobre a tendência revolucionária da reforma do ensino médio, no indica que o discurso pela defesa do ensino médio profissionalizante não está concernente com o pensamento de Gramsci, pois subverte a ideia da concepção revolucionária, ou seja, defende um sistema de Ensino Médio multiforme, caracterizado pela oferta de disciplinas profissionalizantes na última etapa do ensino básico. Gramsci pensou na escola unitária como alternativa à tendência profissionalizante no ensino da Itália na década de 1920, pois era necessária uma formação escolar *desinteressada* do mercado de trabalho. Nosella interpreta o Decreto n.º 5.5154 de 2004 como “pulverizador” do Ensino Médio, disseminando a eliminação de qualquer possibilidade de ensino unitário, já que se apresenta de modo *multiforme*.

Nesse sentido, elencamos a questão da elevação cultural e intelectual como o terceiro argumento, já que respalda a nossa antítese à tese do projeto de profissionalização no Ensino Médio. Gramsci nos ampara nesse debate, pois seu entendimento de educação apresenta “um desejo vivo e fecundo de contribuir para a elevação espiritual das massas através do ensino” (GRAMSCI, 1976, p. 103). O processo de “elevação espiritual das massas” é fruto da

construção de uma concepção de mundo contra hegemônica, a qual passa pelo decurso no plano da superestrutura, ou seja, na “criação de um novo senso comum”.

Temos que ter em mente que o desenvolvimento desse processo não tem início apenas depois de modificadas as condições da infraestrutura, mas sim desagregando o “bloco ético burguês” hegemônico. Nas palavras de Macciocchi:

[...]. No que se refere a essa tarefa de uma reforma intelectual e moral, que Gramsci chama também, como vimos, revolução cultural, não se trata de esperar que as condições econômicas estejam maduras, pois, ao contrário, o próprio amadurecimento da nova visão de mundo precipita o momento da mudança infra-estrutural e, sob certos aspectos, prepara as suas condições (MACCIOCCHI, 1976, p. 206).

Vale lembrar que a reforma intelectual e moral, representa, para Gramsci, a antítese ao senso comum produzido pela ideologia dominante. A elevação cultural das massas pressupõe o movimento político e dos partidos por meio da popularização de um novo senso comum, fruto da elaboração crítica da filosofia da *práxis* e da luta política da classe trabalhadora.

No contexto da política educacional brasileira, temos observado a questão do economicismo como elemento determinante dos currículos dos cursos técnicos profissionalizantes de nível médio (concomitantes, subsequentes e integrados). Uma matéria da revista *poli (saúde, educação e trabalho)* de jan./fev.2011 apresentou a seguinte temática - *Integração: como, por que e para quem? Um balanço da educação profissional e do ensino médio integrado no Brasil*. A professora e pesquisadora da EPSJV (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio), Ialê Falleiros, relatou que a origem de uma nova escola da rede estadual de ensino da zona oeste do Rio, em 2011, resultou de uma parceria da Seeduc (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro com a empresa Thyssenkrupp CSA<sup>50</sup>, a qual era responsável pelo cadastro e fornecimento de professores da rede. Além disso, o portal Seeduc deixou claro os objetivos “mercadológicos”: “trabalhar os conteúdos de Educação Básica e preparar os alunos para o mercado de trabalho”. Sendo assim, percebemos também, que no caso da escola estadual do Rio de Janeiro, estamos falando de uma forma de privatização discreta, pois a escola é paga com o dinheiro público, contudo, é a empresa que define o currículo e o perfil dos professores.

---

<sup>50</sup> A Thyssenkrupp CSA Siderúrgica do Atlântico (TKCSA) entrou em funcionamento em 2010, é um consórcio entre a transnacional ThyssenKrupp, de origem alemã, e a Vale, multinacional de origem brasileira. Fonte: Revista *polis (saúde, educação e trabalho)*, ano III, n.º.15, jan./fev.2011.

Quando nas justificativas de criação dos cursos de EMI do *Campus SBV* vem, discretamente, mencionado o argumento de demanda do mercado de trabalho aliado aos interesses das empresas locais e regionais, por que não dizer que estamos falando da privatização, ou ainda, do financiamento da Educação Profissional:

[...]. Para atender ao perfil do profissional que combine o conhecimento técnico com a **visão mercadológica**, está proposto o curso Técnico em Informática. A proposta do curso visa à formação de recursos humanos para o desenvolvimento técnico na área da computação. Os estudantes do curso estarão capacitados para atuar no **mercado de trabalho**, utilizando seus conhecimentos na construção de softwares, na aplicação de tecnologias e na implantação, configuração e administração de redes de computadores (PPC - Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio *Campus SBV*, p. 17,2012, **grifo nosso**).

A respeito da crítica ao economicismo na política educacional, Krawczyk (2014) analisa que, em se tratando do ensino médio, de forma geral, é possível observar uma tensão constante entre os diferentes grupos sociais na disputa pela apropriação de parcelas de conhecimentos socialmente construídos – “por um espaço no mercado de trabalho e pela participação no ensino superior” (KRAWCZYK, 2014, p. 16).

Convém lembrarmos que, para Fernandes (2006), as deficiências do Ensino Médio brasileiro resultaram de uma industrialização tardia, a qual emergiu sem rupturas com o padrão oligárquico tradicional. Podemos dizer que, com o advento da Teoria do Capital Humano, nos anos 50 do século passado, até hoje, os aspectos econômicos foram ganhando cada vez mais espaços nas questões educacionais. Sabemos que não foi de maneira diferente com as reformas educacionais no Brasil, implementadas na década de 90, sob influências de organismos internacionais. Krawczyk (2013) crítica essas “inclinações” pelo viés econômico, pois, mesmo no campo sociológico, devemos compreender o presente em toda sua plenitude, sem deixar de levarmos em conta a historicidade. Portanto, entendemos que essa vertente do economicismo está diretamente ligada com a tendência mercadológica, a qual apresenta o seu “discurso” em defesa ao Ensino Médio profissionalizante, em contraposição à escola unitária gramsciana.

Assim, as propostas de ensino médio integrado, ordenadas pelas políticas públicas no sistema educacional brasileiro continuam a separar os jovens, colocando-os em *veredas* distintas, de acordo com os grupos sociais a que pertencem – “o ensino médio foi e é, há muito tempo, a encruzilhada estrutural do sistema educativo, o ponto no qual uns fatalmente

terminam e outros verdadeiramente começam, no qual se jogam os destinos individuais [...]” (ENGUITA<sup>51</sup>, 2013, p. 11).

Nesse sentido, tendo em vistas as reformas atuais, realçamos também as relações estabelecidas entre os projetos de reformulação do ensino médio com os da educação profissional técnica de nível médio. Constatamos que as DCNEM (Diretrizes Curriculares do Ensino Médio) de 1998, e as DCNEP (Diretrizes Curriculares do Ensino Profissionalizante) de 1999, trouxeram fundamentos semelhantes para a formação geral e a formação profissional. Nesse aspecto, o caráter do economicismo se faz presente em ambas as diretrizes curriculares pelo mote da empregabilidade e pela formação de competências para atender ao mercado de trabalho, de acordo com as transformações tecnológicas, sob influência do *toyotismo* e os avanços da microeletrônica, que ocorreram a partir da década de 1980. Silva (2017, p. 75) analisa as diretrizes curriculares e menciona o caráter de adequação da escola à organização do trabalho produtivo, sobretudo, com base “na globalização econômica e (na) revolução tecnológica”, a fim de atender às “demandas da produção pós-industrial”:

Essa racionalidade supõe que, num mundo em que a tecnologia revoluciona todos os âmbitos de vida, e, ao disseminar informação amplia as possibilidades de escolha, mas também a incerteza, a identidade autônoma se constitui a partir da ética, da estética e da política, mas precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que deem acesso a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social. Esses conhecimentos e competências e que dão sustentação a análise, a prospecção e a solução de problemas, a capacidade de tomar decisões, a adaptabilidade a situações novas, a arte de dar sentido a um mundo em mutação (BRASIL, CNE/CEB, PARECER 15/1998).

Quando comparado com o Parecer CNE/CEB n°16/1999, Silva (2017) analisa-o, reiterando a noção de competências com base no mercado de trabalho, pois o documento menciona que a articulação entre a formação geral e a profissional devem reforçar o conjunto de competências, para atender ao movimento de aproximação entre as demandas do trabalho e as da vida social, pessoal e cultural. No entanto, o Decreto n.º 2.208/97, afirmava: “a Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio”. Em contrapartida, a LDB/96 afirmava que a “Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular”. Nesse sentido, o Decreto n.º 2.208/97 atuava em sentido oposto a esse discurso, pois desconectava a formação científica básica da formação técnica e tecnológica.

---

<sup>51</sup> Mariano Fernández Enguita é professor na Universidad Complutense, Madri, Espanha (www.enguita.info).

O ano de 2003 foi marcado por uma conjuntura de mudanças políticas governamentais. Sobre o Ensino Médio, foi realizado o Seminário Nacional de Ensino Médio, em junho desse mesmo ano, organizado pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico, onde foram lançadas as bases conceituais e epistemológicas do Ensino Médio Integrado, articuladas com o trabalho, a ciência e a cultura. Nesse contexto, relembremos o Decreto n.º 5.154/2004, que estabeleceu a oferta do ensino médio de forma integrada à educação profissional. Nesse sentido, Silva (2017) analisa que as bases teóricas que fundamentaram o documento base do Ensino Médio Integrado de 2007 são equivalentes as que estão incorporadas nas novas diretrizes para o Ensino Médio (não profissionalizante), de acordo com o Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 2/2012, ou seja, mencionam a questão da formação humana integral, as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia e o trabalho como princípio educativo. No entanto, as bases teóricas não foram incorporadas da mesma maneira nas DCNEP de 2012. Dessa maneira, a Resolução CNE/CEB 06/2012, que aborda as diretrizes para a Educação Profissional reitera a questão da formação restrita para o mercado de trabalho, fragilizando ainda mais a questão da formação humana integral, consagrando ainda a dissociação entre a formação científica básica e formação técnica específica, além de normatizar o Pronatec, além da “hegemonia para a forma concomitante e em parceria com o setor privado, e impondo fragilidade e perda da centralidade do Ensino Médio Integrado” (SILVA, 2017, p. 79).

Diante da conjuntura política, após consolidação do impeachment de Dilma Rousseff, no mesmo ano (2016) foi encaminhada a Medida Provisória n.º 746/2016, agora Lei n.º 13.415/2017, ambas oriundas de um debate estabelecendo o Projeto de Lei 6.840/2013, com propostas semelhantes, tais como: a questão da redução da carga horária, a ideia do aluno optar por apenas uma área de habilitação profissional no terceiro ano do ensino médio, a obrigatoriedade do tempo integral. Na época, as propostas da direita brasileira foram alvo de duras críticas do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, o qual agrega várias entidades representativas, como ressaltamos no subcapítulo anterior.

Nesse período de 2003 a 2015, havia ainda pretensões de se criar uma escola semelhante à escola unitária, defendida por Gramsci, ainda que de cunho reformista com as suas deficiências (oferta da formação profissional precocemente, problemas curriculares); mas que continha as bases teóricas determinadas no Documento Base 2007, de formação humana integral com vistas à emancipação humana. O que se tem agora é a formação básica dos jovens estudantes do ensino médio ainda mais fragilizada com a Lei n.º 13.415/2017, pois os jovens, especialmente os oriundos das classes dos trabalhadores, estão privados do acesso a uma

formação básica sólida. O que se pretende é um ensino médio, não mais “mediano”, mas sim “mínimo” pelo fatiamento da organização pedagógica curricular, com redução significativa da carga horária da formação básica (não superior a 1800 horas), além da retirada das disciplinas de Filosofia e Sociologia, que são vistas como “estudos e práticas”, podendo ser incorporadas em qualquer outra disciplina. Retoma-se, portanto, a um modelo já experimentado na ditadura militar, por trazer a questão dos itinerários formativos. Na época, as escolas que ofereciam o ensino médio na rede privada continuaram, na prática, com seus currículos propedêuticos a fim de garantir o acesso dos jovens das classes dirigentes ao ensino superior. Mesmo com a proposta de um currículo único a todas as classes sociais, a Lei n.º 13.415/2017 escancara ainda mais o “velho” problema da dualidade do sistema de ensino público e privado, já que é próprio sistema de ensino quem define o itinerário formativo a ser oferecido na metade da carga horária definida (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou formação técnica profissional). Ou seja, obviamente, o itinerário destinado às classes dos trabalhadores será essa última, e mais, que seja, de preferência uma educação de ensino técnico e profissional precária, com redução de custo e contratação de professores com “notório saber”. Consequência dessa mudança é a precarização da Educação Profissional técnica de nível médio dos Institutos Federais. Diante dessas mudanças, lembremos do destino dos colégios vocacionais (1962 a 1969), reprimidos e extintos pela ditadura militar, vistos como “subversivos”, por apresentarem uma contra ideologia educacional pela proposta pedagógica de articulação entre educação e cultura. Seria, afinal, o mesmo destino do Ensino Médio Integrado? A Lei n.º 13.415/2017 determina uma *vereda* que pode levar o EMI a sua extinção. Retomando a pergunta feita no início desse capítulo: “Qual “vereda” devemos percorrer para que cheguemos à proposta do trabalho como princípio educativo, ou seja, a uma escola única, geral e a todos os jovens brasileiros?”. Certamente, este é o momento de lutar pela manutenção do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, pelo direito à educação e, posteriormente, de construirmos um modelo de ensino médio único a todas as classes sociais, sem determinações profissionalizantes e, que permitam, aos jovens da classe trabalhadora serem futuros dirigentes.

### **3. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO *CAMPUS* SÃO JOÃO DA BOA VISTA DO IFSP**

O capítulo três desta tese corresponde à sistematização das características da escola investigada: apresenta a gênese do Ensino Médio Integrado no *Campus* São João da Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, bem como a legislação nacional e institucional pertinente às questões do ensino médio integrado, e ainda, o plano pedagógico e os projetos pedagógicos dos Cursos Integrados do *campus* investigado, além de delinear o perfil dos docentes e alunos participantes das entrevistas.

É importante destacarmos algumas considerações de Nosella e Buffa (2013) a respeito das fontes de pesquisa quando se trata de uma instituição escolar. Para esses autores, nem sempre é preciso utilizar todas as fontes disponíveis, tais como, documentos do acervo da própria escola, legislação pertinente, produção de novas fontes decorrentes de questionários e entrevistas etc., mas, sobretudo, deve-se ter em mente os objetivos específicos a serem contemplados, para que assim possamos privilegiar determinada fonte. No caso desta pesquisa, as principais fontes (entrevistas, questionários e projetos pedagógicos dos cursos) revelam a proposta pedagógica da escola com os anseios da sociedade capitalista, de acordo com as perspectivas dos sujeitos entrevistados.

Assim, não estamos desprezando o contexto histórico da instituição, o qual foi pormenorizado em minha pesquisa anterior<sup>52</sup> (mestrado acadêmico). Nesse aspecto, traremos a história da Rede Federal de Educação Tecnológica, sob uma perspectiva diferenciada e crítica do historiador Valério Arcary<sup>53</sup>, o qual trabalhou 26 anos na instituição como professor titular no *Campus* São Paulo, especialmente lecionando nos cursos de Ensino Médio, e depois, Ensino Médio Integrado.

#### **3.1 Contexto histórico e caracterização do *Campus* São João da Boa Vista**

Em consonância com o capítulo anterior, sabemos que ao falarmos em políticas públicas educacionais voltadas ao ensino médio, logo lembramos dos antecedentes históricos que demonstraram que a educação propedêutica de cultura geral era direcionada à

---

<sup>52</sup> A pesquisa mencionada (GIANELLI, 2010) apresenta o panorama histórico da instituição, relacionando-o com a história da educação profissional no Brasil.

<sup>53</sup> O professor Valério Arcary é um historiador marxista e lecionou no IFSP durante o período 1988 a 2014.

manutenção da elite brasileira como os dirigentes do estado brasileiro. Em contrapartida, a partir do século XX, a educação profissional deixa de lado o caráter assistencialista, voltado aos desvalidos da sorte, para reorganizar o preparo de operários para o exercício profissional, satisfazendo aos interesses do capital no campo da agricultura e da indústria.

A história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo se deu no início do século XX, em 1909, com o Decreto n.º 7.566, que determinou a criação de dezenove “Escolas de Aprendizes e Artífices”. Assim, nos primeiros meses de 1910, a escola funcionou, provisoriamente, em um galpão na Avenida Tiradentes, no bairro da Luz. No mesmo ano, acabou sendo transferida para o bairro de Santa Cecília, na Rua General Júlio Marcondes Salgado. Somente no ano de 1976, a escola se mudou para o Canindé na Rua Pedro Vicente, local onde permanece até hoje, abrigando o *campus* São Paulo e a reitoria da instituição<sup>54</sup>.

Dessa maneira, trataremos brevemente do percurso histórico com as principais legislações que determinaram a trajetória da Escola Técnica Federal de São Paulo, mais conhecida como “Federal”, mesmo após a sua transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP), em 1999, e em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) no ano de 2008. Especificamente, abordaremos os contextos históricos mais significativos e que influenciaram a história do ensino médio no IFSP, que se iniciou na década de 70.

De acordo com Arcary (2015)<sup>55</sup>, a partir da ditadura militar, a Rede Federal de Educação Profissional passou por cinco grandes fases até chegar a Instituto Federal. Essas fases, segundo o historiador, têm sentido se compreendidas pelo contexto histórico a partir das relações de forças entre as classes e a história de lutas de servidores e alunos da rede.

Na primeira fase (1968-1988), as Escolas Técnicas Federais se configuravam como as instituições que ofereciam o melhor ensino público de segundo grau. Na época, a formação profissional de caráter tecnicista eram prioridades nos sistemas de ensino Senai e Senac e outras escolas privadas. Assim, os alunos da Federal eram selecionados pelos processos seletivos para ingresso na escola, e posteriormente, estavam entre os alunos com os melhores desempenhos nos vestibulares das universidades públicas.

Vale lembrar que foi na época da ditadura militar que, segundo Cunha e Goes (1985), a educação pública sofreu um dos maiores golpes na história brasileira, já que houve

---

<sup>54</sup> As informações da localidade e as mudanças da nomenclatura da instituição encontram-se disponíveis no link: <<http://spo.ifsp.edu.br/index.php/institucional/historico>>. Acesso em: 02/01/2015.

<sup>55</sup> Disponível em: <<https://espacoacademico.wordpress.com/2015/03/25/uma-nota-sobre-os-institutos-federais-em-perspectiva-historica/>>. Acesso em 02/09/2015.

um aumento das transferências de verbas públicas às escolas privadas de ensino médio, ficando o ensino à mercê do controle do capital privado. Exemplo disso foi a Lei n.º 6.297 de 1975 que concedia incentivos fiscais às empresas que tivessem projetos de formação profissional. O objetivo final não era nem mesmo a formação técnica, mas aumentar o lucro das empresas.

Outra mudança significativa foi a instauração da Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º grau, a Lei n.º 5.692 de 1971, que representou uma tentativa de estruturação do ensino médio como sendo profissionalizante a todos. Segundo Moura (2007), foi um período bastante polêmico, tendo em vista o caráter de profissionalização obrigatória no colegial, mas o que o estado brasileiro almejava era desviar as vagas das classes subalternas do ensino superior, oferecendo-as cursos de nível médio que propiciavam mão de obra qualificada atendendo aos interesses da industrialização brasileira, além da inserção precoce no mercado de trabalho. No entanto, tal compulsoriedade era restrita aos sistemas de ensino público estadual e federal. Com isso, as escolas privadas mantinham os currículos propedêuticos para atender às elites. No âmbito da Escola Federal de São Paulo, Arcary (2015) destaca ainda que nesse primeiro período não havia ainda organização sindical dos servidores, bem como os alunos eram reprimidos pelo sistema autoritário do governo e da gestão escolar.

Após o fim da ditadura, o segundo período, compreendido entre 1988 a 1996, foi marcado pela regulamentação do estatuto jurídico único dos servidores, promoção de concursos públicos, eleição dos diretores da escola, acelerada decadência da carreira docente em virtude do congelamento salarial, organização do sindicato unificado dos servidores, o SINASEFE<sup>56</sup> e a organização dos grêmios estudantis.

A terceira fase estabelecida por Arcary (2015) corresponde ao período de 1996 a 2003. No que se refere à rede de educação profissional, a principal mudança ocorreu com o programa de modelo canadense, o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), fruto de um acordo de empréstimo entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Na época, tal reforma ocorreu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso pelo ministro da educação, Paulo Renato de Souza, ex-Reitor da Unicamp. O projeto determinava a separação entre o ensino médio e a educação profissional e caracterizou-se como um projeto de privatização do estado brasileiro com vistas à política neoliberal.

---

<sup>56</sup> Algumas informações das greves podem ser encontradas no *site* do sindicato: <<http://www.sinasefes.org.br>>. Nesse contexto, convém mencionar que o IFSP participou das greves ocorridas nos períodos de 1992, 2000, 2001, 2003, 2005-2006 e 2012. O SINASEFE- SP está localizado no interior da escola na capital paulista. O SINASEFE é Filiado à CSP CONLUTAS - Central Sindical e Popular e à CEA - Confederação dos Educadores Americanos.

Nesse cenário, em relação à esfera educacional, destacamos também a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei n.º 9.394 de 1996, a qual modificou diretamente a oferta do ensino médio nas escolas técnicas federais, separando a educação propedêutica do ensino profissional. Dessa maneira, a “Sede” (denominação do *Campus* São Paulo nesse período), passou a oferecer o ensino médio com o currículo exclusivo das disciplinas do núcleo comum, extinguindo os conteúdos profissionais. Porém, oferecia também cursos técnicos concomitantes ao ensino médio, ou seja, com matrículas e currículos distintos, podendo ou não os dois cursos serem realizados na mesma instituição.

Com o arrocho salarial, a escola passou por várias greves, praticamente, consecutivas. Foi também nesse período que ocorreu a *cefetização* da maioria das Escolas Técnicas Federais. Sendo assim, a Federal de São Paulo, a partir de 1999, passou a ser denominada de Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo com a oferta, a partir de 2000/01, de diversos cursos desde o técnico até os de Tecnologia e Licenciatura, de nível superior.

Já na quarta fase (2003-2008), durante o governo Lula, ocorreu a regulamentação do ensino médio integrado, determinado pelo Decreto n.º 5.154/2004, o qual, além do EMI, estabelecia ainda a oferta do ensino médio regular, concomitante ou subsequente ao ensino profissional. A proposta do ensino médio integrado era a de articulação de trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Tal proposta era oriunda de uma discussão que vinha sendo feita desde o Decreto n.º 2.208/1997 no que diz respeito à separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional.

Assim como aponta Moura (2007), o debate era abordado por alguns setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional tanto da esfera sindical quanto de pesquisadores da área de trabalho e educação. Foi nesta perspectiva que estava engendrado o embate sobre a educação politécnica<sup>57</sup>, a qual visava uma educação unitária e universal e que pudesse romper com a dualidade entre formação geral e técnica.

Nesse entendimento de oferecer uma educação básica que abordasse o aprofundamento de conhecimentos científicos e tecnológicos pela integração de ciência, tecnologia, cultura e trabalho que se consolidou as bases do Decreto n.º 5.154/2004. Bem

---

<sup>57</sup> A expressão “educação politécnica” deve ser entendida como equivalente a “educação tecnológica”. No entanto, sobre a utilização desse termo, Nosella (2007) problematiza o uso do termo e o considera inadequado, já que o sentido etimológico nem sempre corresponde à semântica corrente. Nesse contexto, por exemplo, enfatiza que o intelectual italiano marxista e comunista, Mario A. Manacorda, ao empregar o termo politécnico, sempre enfatizava como sinônimo de “pluriprofissional”, o que não condizia com a educação unitária, já que a educação politécnica era considerada a “predileta pelos burgueses”.

sabemos que é ilusória a atual oferta de ensino médio integrado, pois intensifica a problemática dualidade escolar.

O último período da Rede Federal de Educação Profissional, analisado por Arcary (2015) corresponde ao período de 2008 a 2014. A partir de então, ocorreu a maior expansão da Rede. O Instituto Federal de São Paulo se transformou no maior do país nesse contexto da expansão. Houve ainda, maior diversificação quanto à oferta de cursos - técnicos, ensino médio integrado, superiores de tecnologia, licenciaturas, engenharias, arquitetura, PROEJA (Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos), pós-graduações, EaD (Ensino a Distância) e o Pronatec (Programa Nacional de Acesso do Ensino Técnico e Emprego), e ainda, cursos de Pós-Graduação nas modalidades *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

A instituição escolar de São João da Boa Vista nasceu da primeira fase do programa de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, lançado em 2005. Assim, a implantação da unidade descentralizada de São João da Boa Vista do CEFET São Paulo se deu, em 2007, a partir da federalização do ensino, antes a unidade funcionava como Centro de Educação Profissional de São João da Boa Vista, o CEPRO. A escola funciona na Avenida Marginal, nº 585, no Bairro Fazenda Nossa Senhora Aparecida do Jaguari, ao lado do Centro Educacional SESI-156. O início das atividades foi no primeiro semestre de 2007, com a implantação do curso Técnico em Informática (concomitante e subsequente) e Técnico em Eletrônica. Este último, dando continuidade ao curso do extinto CEPRO.

A lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando assim, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O IFSP foi institucionalizado no artigo quinto, item XXXVI, mediante a transformação do CEFET-SP em IFSP. A lei estabeleceu ainda que os institutos federais são instituições de educação superior, básica e profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino.

Sobre o crescimento da oferta da modalidade de EMI na esfera federal, os dados disponibilizados no site do INEP/MEC<sup>58</sup>, demonstram o crescimento em relação ao número de matrículas, separadas por região. Os dados indicam um crescimento significativo de matrículas

---

<sup>58</sup> Os dados estatísticos do INEP/MEC podem ser consultados pelo site: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 20/10/2017. Os dados do Censo Escolar de 2013, podem ser consultados no Resumo Técnico 201, disponível em: <[http://docplayer.com.br/7899359-Censo-escolar-da-educacao-basica-2013-resumo-technico.html#show\\_full\\_text](http://docplayer.com.br/7899359-Censo-escolar-da-educacao-basica-2013-resumo-technico.html#show_full_text)>. Acesso em 22/10/2017

na região Sudeste, em relação aos anos anteriores, conquanto, o número de matrículas de alunos do EMI seja maior na rede estadual. No ano de 2015, por exemplo, houve 35.185 matrículas na rede federal; ao passo que na rede estadual, o número foi de 58.852. Nas regiões Norte e Centro-Oeste, a esfera federal se destacou em relação às redes municipais e privadas. Por exemplo, na região Norte o número de matrículas da esfera federal foi de 14.590, enquanto nas redes estadual, municipal e privada, corresponderam a 7.586, 308 e 1.745 matrículas. Isso se justifica pela política de criação e expansão da Rede Federal. Quando comparado com o número de matrículas do ensino médio regular, o número de matrículas do EMI é destoante, uma vez que o Censo de 2013 indicou que o número de matrículas no Ensino Médio manteve-se estável, no período de 2007 a 2013, apresentou queda de 0.8%., mesmo com aumento de número de concluintes do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o relatório do Censo Escolar indicou que:

Estratégias como a ampliação da educação profissional integrada ao Ensino Médio – com a apropriada flexibilização e diversificação curricular, considerando as aptidões e expectativas de formação profissional e educacional dos estudantes e em sincronia com os arranjos produtivos locais – podem tornar o Ensino Médio mais atrativo, permitindo que o aluno vislumbre nessa etapa não apenas o caminho para a educação superior, mas também uma **possibilidade concreta de qualificação para o trabalho**.  
(Grifo nosso, INEP 2013, p. 20-21)

Em consonância com a política de expansão da oferta do Curso Técnico Integrado, apresentamos, a seguir, tabelas que mostram o aumento dos cursos de EMI. A Tabela n.º 1 mostra a evolução nos cursos do IFSP, por nível de ensino. A modalidade dos Cursos Técnicos Integrados vem aumentando, tendo em vista a determinação da Lei 8.112/2008, referente à oferta de 50% das vagas que devem ser destinadas à educação profissional técnica de nível médio:

**Tabela 1:** Evolução da oferta de cursos por nível de ensino no IFSP

<b>Tipo de oferta</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016*</b>
Concomitante/Sub-sequente	17	19	19	17	22	25
Integrado Próprio**	7	7	7	9	13	20
Integrado PROEJA	2	2	2	2	2	3
Parceria com a SEE	0	18	16	11	3	2
<b>Total de cursos Ed. Básica</b>	<b>31</b>	<b>47</b>	<b>45</b>	<b>40</b>	<b>41</b>	<b>50</b>

**Fonte:** SANTOS; NADALETTI e SOARES (2017), p. 98.

\*Dados referentes aos Cursos da Educação Superior de 2016 não foram encontrados.

\*\*O termo “próprio” foi utilizado para diferenciar dos cursos ofertados por meio da parceria com a SEE.

**Tabela 2:** Evolução da oferta de cursos por nível de ensino no IFSP

<b>Ano</b>	<b>Número total de campi (incluindo avançados)</b>	<b>Número de campi com oferta de EMI</b>	<b>Percentual de campi com oferta de EMI</b>
2012	25	5	20%
2013	25	5	20%
2014	25	7	28%
2015	28	12	43%
2016	30	23	77%
2017	35	32	91%

**Fonte:** SANTOS; NADALETTI e SOARES (2017), p. 99.

A tabela 2, também condizente com a determinação da Lei 8.112/2008, demonstra a expansão dos cursos da modalidade Técnico Integrado em todo o Instituto Federal de São Paulo. Em 2017, quase todos os *campi* do IFSP ofereceram a modalidade Integrado, ao passo que, em 2012, apenas 20% dos *campi* ofertavam.

Em São João da Boa Vista, o curso Técnico Integrado nasceu em 2009 mediante um acordo de Cooperação técnico-educativo com a escola municipal Professor Hugo Sarmento, onde cedeu espaço para o funcionamento do curso noturno do Integrado em Informática, o qual encontra-se atualmente extinto, desde a conclusão da primeira turma ingressante (2012). A parceria estabelecia que as disciplinas propedêuticas fossem ministradas pelos professores municipais. No entanto, esse quadro foi se alterando desde 2010, pois foram realizados concursos públicos de professores do núcleo comum. Todos os professores da rede municipal que participaram desse acordo foram se aposentando e, atualmente, as disciplinas do núcleo comum são ministradas pelos professores do quadro efetivo e substituto do IFSP. Dessa forma, os cursos técnicos integrados vigentes são o de Eletrônica no período matutino e o de Informática no período vespertino. Ambos os cursos com duração de 4 anos.

Outro dado interessante é sobre o desempenho dos alunos dos cursos do EMI no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Sabemos que, no ano de 2016, diante do contexto de mudança política, houve atraso na divulgação dos resultados do Enem 2015 dos Institutos Federais. As outras escolas tiveram as notas divulgadas no início do mês de outubro de 2016, enquanto, os Institutos Federais, só no final do mês, em outra planilha. Na ocasião, o INEP justificou que houve uma mudança metodológica no Censo da Educação Básica, e por isso, as notas dos Institutos não foram divulgadas. No município de São João da Boa Vista, vejamos o *ranking* das escolas com relação ao desempenho dos alunos referente ao Enem de 2014 e, em

seguida, o resultado referente ao Enem de 2015, que foi divulgado posterior ao resultado das outras escolas públicas estaduais e privadas.

**Tabela 3:** Desempenho das Escolas de São João da Boa Vista-SP no Enem 2014

Nome da escola	Rede	Média da escola (provas objetivas)	Média da escola (linguagens)	Média da escola (matemática)	Média da escola (ciências da natureza)	Média da escola (ciências humanas)	Média da escola (redação)
SAO JOAO COLEGIO ANGLO	Privada	<b>615,02</b>	577,80	650,53	601,43	630,31	660,00
INTEGRADO COLEGIO DE ENSINO MEDIO	Privada	<b>609,49</b>	582,05	636,43	596,86	622,61	691,58
INSTITUTO FEDERAL DE SAO PAULO CAMPUS - SAO JOAO DA BOA VISTA	Federal	<b>607,08</b>	590,12	633,14	578,60	626,46	669,78
EXTERNATO ENSINO MEDIO COLEGIO ESCOLA DE ENSINO MEDIO	Privada	<b>589,76</b>	570,37	596,01	586,27	606,41	662,76
VALCAM COLEGIO EDUCACAO BASICA E EDUCACAO PROFISSIONAL	Privada	<b>534,58</b>	542,86	517,74	517,09	560,61	502,22
SESI 156 CENTRO EDUCACIONAL	Privada	<b>533,67</b>	541,94	531,49	505,27	555,96	545,13
TRIANGULO CENTRO EDUCACIONAL	Privada	<b>523,20</b>	526,67	496,86	502,97	566,31	635,77
DOMINGOS THEODORO DE OLIVEIRA AZEVEDO	Estadual	<b>492,18</b>	504,13	464,85	465,38	534,34	413,80
JOAQUIM JOSE CORONEL	Estadual	<b>480,88</b>	500,49	438,76	457,85	526,41	455,93
TIMOTHEO SILVA PROFESSOR	Estadual	<b>479,33</b>	492,00	442,35	459,59	523,39	474,71
CRISTIANO OSORIO DE OLIVEIRA CORONEL	Estadual	<b>475,19</b>	474,48	433,29	479,91	513,10	464,35
VIRGILIO MARCONDES DE CASTRO PROFESSOR	Estadual	<b>461,47</b>	481,89	415,95	450,44	497,60	378,67
ANTONIO DAVID MONSENHOR	Estadual	<b>460,37</b>	461,96	435,77	448,32	495,44	409,33

**Fonte:** INEP/MEC

Em relação ao Enem de 2014, o *Campus* São João da Boa Vista do IFSP obteve a média com melhor resultado, em relação às demais escolas, na área de Linguagens. E, em geral, ficou em terceiro lugar, com desempenho melhor que outras da esfera particular. Entretanto, no ano de 2016, quando foi divulgado o resultado, em relação ao Enem 2015, as informações do *Campus* São João da Boa Vista do IFSP não constavam na mesma planilha, o resultado foi diferenciado, apresentando uma média com a nota dos trinta (30) “melhores”

alunos da escola. Com esse parâmetro, comparando-o com as escolas privadas, o IFSP, aparece com a melhor média da escola (provas objetivas):

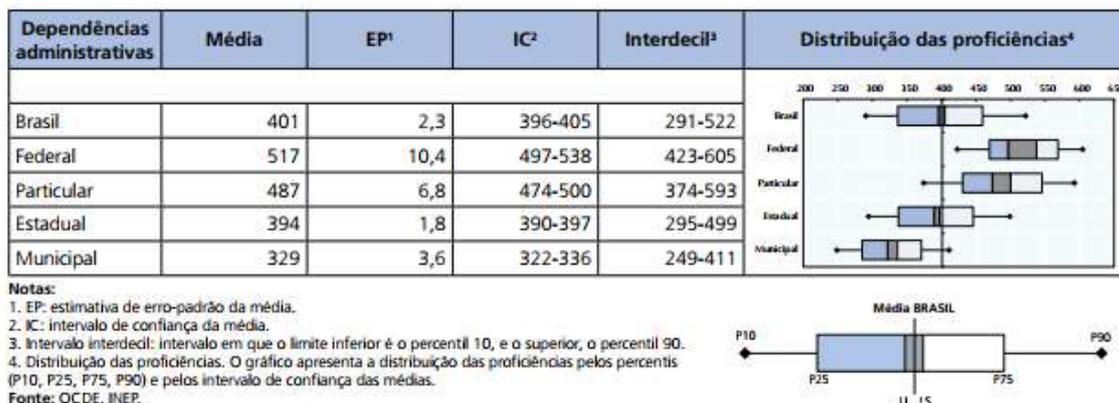
**Tabela 4:** Desempenho das Escolas de São João da Boa Vista-SP no Enem 2015

Nome da escola	Rede	MÉDIA DA ESCOLA (provas objetivas)	Média da escola (LINGUAGENS)	Média da escola (MATEMÁTICA)	Média da escola (CIÊNCIAS HUMANAS)	Média da escola (CIÊNCIAS DA NATUREZA)	Média da escola (REDAÇÃO)
INTEGRADO COLEGIO DE ENSINO MEDIO	Privada	605,71	579,68	630,00	640,07	573,09	736,52
EXTERNATO ENSINO MEDIO COLEGIO ESCOLA DE ENSINO MEDIO	Privada	599,53	575,28	624,65	627,91	570,30	644,09
SÃO JOÃO COLEGIO ANGLO	Privada	595,92	576,88	592,37	634,25	580,16	722,12
TRIANGULO CENTRO EDUCACIONAL	Privada	539,27	534,15	529,42	580,24	513,26	595,71
VALCAM COLEGIO EDUCACAO BASICA E EDUCACAO PROFISSIONAL	Privada	531,01	546,96	510,43	572,48	494,19	562,00
SESI 156 CENTRO EDUCACIONAL	Privada	524,08	525,96	502,51	568,99	498,87	571,11
TEOFILO DE ANDRADE DOUTOR	Estadual	508,86	513,36	470,67	550,50	500,94	554,42
CRISTIANO OSORIO DE OLIVEIRA CORONEL	Estadual	504,21	507,28	471,22	556,07	482,25	493,33
DOMINGOS THEODORO DE OLIVEIRA AZEVEDO	Estadual	484,83	493,73	441,61	545,78	458,19	504,95
IFSP - CAMPUS SÃO JOÃO DA BOA VISTA *	Federal	607,37	590,61	632,40	631,21	575,25	625,20

**Fonte:** INEP/MEC \*Dados aparecem em planilha diferenciada, o cálculo da média e notas corresponde ao desempenho dos 30 “melhores” alunos da instituição. A média da escola não apareceu na tabela do INEP.

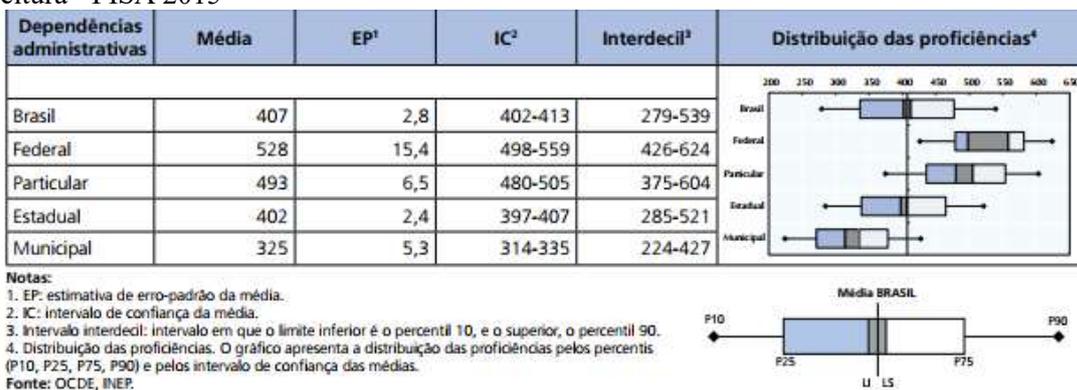
Outro dado que merece ressaltarmos refere-se ao Programa de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês, *Programme for International Student Assessment*), realizado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Se a rede federal, fosse um país, por exemplo, estaria entre os primeiros colocados nas áreas (Matemática, Leitura e Ciência). O PISA, a cada três anos, testa os conhecimentos de estudantes na faixa etária de 15 anos. Os resultados da edição de 2015 apontaram que, em ciências, a rede federal obteve 517 pontos (média no Brasil de 401), o que a colocaria na posição de 11ª no cenário mundial. Estaria à frente de Coreia do Sul, Estados Unidos e Alemanha. Na área de Leitura, a pontuação (528) a colocaria na segunda posição, atrás apenas de Singapura. No total, foram 71 países analisados. A média de Matemática foi de 488, superior à média nacional (377) pontos, ficando em 30º lugar, (melhor posição da América Latina).

**Figura 4:** Médias, intervalos de confiança e percentis dos escores por dependência administrativa, ciências - PISA 2015



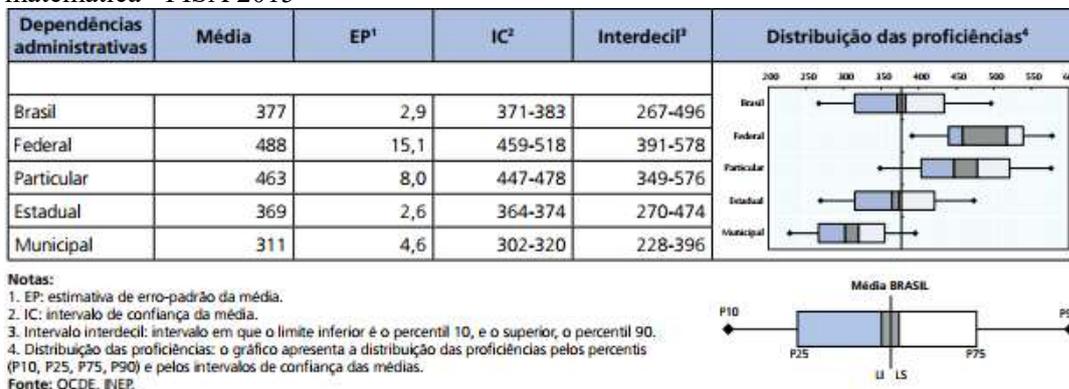
Fonte: Inep/MEC, 2016. Brasil no PISA 2015.

**Figura 5:** Médias, intervalos de confiança e percentis dos escores por dependência administrativa, leitura - PISA 2015



Fonte: Inep/MEC, 2016. Brasil no PISA 2015.

**Figura 6:** Médias, intervalos de confiança e percentis dos escores por dependência administrativa, matemática - PISA 2015



Fonte: Inep/MEC, 2016. Brasil no PISA 2015.

**Figura 7:** Blocos A e B do *Campus* São João da Boa Vista



**Fonte:** Diretoria Geral do *Campus* SBV

**Figura 8:** Visão Geral do IFSP *Campus* São João da Boa Vista



**Fonte:** Diretoria Geral do *Campus* SBV

As figuras 7 e 8 mostram o *Campus* São João da Boa Vista (SBV) do IFSP. No *Campus* SBV o número total de professores efetivos corresponde a 72, divididos em três áreas

(Informática, Indústria e Núcleo Comum). De acordo com as informações do *site* da instituição, o núcleo comum é composto por 31 professores de diferentes áreas (Educação Física, Gestão, Química, Artes, Matemática, Geografia, Sociologia, Física, Biologia, Espanhol, Filosofia, História e Português).

Em relação à infraestrutura da escola, o *campus* possui uma área superior a 10 mil metros quadrados. De acordo com as informações obtidas pela Diretoria Adjunta Administrativa no segundo semestre de 2016, os projetos em execução são: construção de um bloco de laboratórios e uma nova biblioteca. Os projetos futuros referem-se à construção de campo de futebol, ginásio poliesportivo, quiosques e refeitório. O total de servidores administrativos no *campus* SBV é de 52; docentes efetivos: 72 e docentes substitutos: 10.

Segundo as informações do *site* institucional, os cursos ofertados no *Campus* SBV são de nível Técnicos Integrados, Técnicos Concomitante ou Subsequentes, Graduação e Pós-Graduação, conforme o quadro 3:

**Quadro 3: Lista de cursos *Campus* SBV**

<b>Técnicos Integrados ao Ensino Médio</b>	Eletrônica
	Informática
<b>Técnicos Concomitantes ou Subsequentes</b>	Administração
	Automação Industrial
	Química
	Informática para Internet
	Manutenção e Suporte em Informática
	Multimeios didáticos
<b>Graduação</b>	Tecnologia em Eletrônica Industrial
	Tecnologia em Sistemas para Internet
	Tecnologia em Processos Gerenciais
	Engenharia de Controle e Automação
<b>Pós-Graduação</b>	Especialização em Desenvolvimento de Aplicações para Dispositivos Móveis
	Especialização em Informática na Educação

Elaborado pela autora (2017)

De modo geral, o Instituto Federal de São Paulo, em consonância com os dados disponibilizados no Relatório de Gestão de 2015, verificamos que o total geral de alunos ingressantes em relação aos cursos Técnicos Integrados correspondeu a 1.571, sendo que o total de alunos matriculados nessa modalidade foi de 5.118. O Relatório de Gestão de 2016<sup>59</sup> indicou 2.371 alunos ingressantes nos cursos Integrados e 5.197 matriculados. Os relatórios mostram dados que demonstram elevados índices de “eficiência acadêmica”<sup>60</sup> nos cursos Integrados, cumprindo assim, os artigos 7º e 8º da Lei n.º 11.892, já que 50% (cinquenta por cento) de suas vagas devem ser destinadas à educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e, também, para o público da educação de jovens e adultos.

Outro dado do Relatório de Gestão que podemos ressaltar refere-se à renda per capita familiar. O indicativo é o MRF (matriculados classificados de acordo com a renda familiar). Em relação ao *Campus* SBV, total de alunos que responderam ao questionário foi de 714 alunos. Numa relação de 36 *campi*, o referido *campus* é o que possui maior percentual (31.4%) de alunos que assinalaram a opção que ganham até 0.5 (meio) salário mínimo, além de ser o segundo maior (49.2%) que tem alunos que indicaram o intervalo de 0.5 até 1 salário mínimo.

Nesse sentido, o relatório indica ainda que o IFSP desenvolve ações da Política de Assistência Estudantil (PAE), baseada no Programa Nacional de Assistência Estudantil, instituído pelo Decreto 7.234 do ano de 2010, o qual explicita a finalidade de ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação profissional e tecnológica. Segundo o Relatório de Gestão, o IFSP utilizou quase dezessete milhões em auxílios permanência (alimentação, transporte, moradia, apoio aos estudantes pais, saúde e apoio didático material), ações universais (cultura, esporte, inclusão digital e acesso e aprendizagem aos estudantes com necessidades específicas), além do apoio ao estudante PROEJA (alimentação e transporte).

---

<sup>59</sup> O Relatório de Gestão é uma exigência legal. Prevê a Prestação de Contas dos gestores por meio da divulgação das ações executadas e avaliação dos resultados obtidos ao longo do exercício. Sua elaboração visa também facilitar a auditoria dos órgãos de fiscalização do Governo Federal, bem como permitir ao público de uma forma geral conhecer os resultados, através da publicidade e transparência dos atos. O Relatório de Gestão do Exercício de 2016 foi publicado em março de 2017. Os Relatórios de Gestão do IFSP estão disponibilizados no site: < <https://www.ifsp.edu.br/despesas/85-assuntos/desenvolvimento-institucional/137-relatorio-de-gestao?showall=&start=2>>. Acesso em 02/04/2017.

<sup>60</sup> O Índice de Eficiência Acadêmica considera as notas do aluno nas disciplinas, mas também leva em conta o seu curso como um todo, ou seja, considera as matrículas que foram realizadas num determinado período letivo. Fonte:< <http://pre.ufcg.edu.br/pre/manual-do-aluno/168-indicadores-academicos>>. Acesso em 03/04/2017.

Outro dado interessante diz respeito ao índice de titulação do corpo docente por *campus*. Em São João, de um total de 69 professores no ano de 2015, 04 possuíam apenas graduação; 01 com aperfeiçoamento; 12 com especialização; 39 mestres e 13 doutores. Em relação ao ano anterior (2014), o relatório indicou que houve um discreto aumento no indicador de titulação do corpo docente. O Relatório de Gestão de 2016 apresentou o total de 70 professores (acrécimo de 01 mestre).

Ainda no Relatório de Gestão de 2015, destacaram-se algumas ações culturais e desportivas que a instituição participou e realizou nesse ano, tais como, a distribuição de 31 mil unidades de canecas ecológicas entre alunos, servidores e funcionários de empresas terceirizadas. Além disso, a participação no III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica; I Seminário do Mundo do Trabalho: Economia Solidária; II Seminário do IFSP sobre Diversidade Cultural e Educação; Jogos dos Institutos Federais; II Congresso de Extensão e II Mostra de Arte e Cultura (CEMAC) do IFSP. Com relação aos programas de estágio, o relatório demonstrou que, em 2015, o *Campus* SBV teve 83 alunos desenvolvendo as atividades de estágio, já que em alguns cursos exige-se a obrigatoriedade para a integralização dos cursos. Sobre as atividades desenvolvidas no *Campus* SBV, referente ao ano de 2016, o documento menciona: a promoção do evento, I Seminário Internacional sobre a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, realizado entre os dias 25 e 28 de agosto. O *Campus* também participou dos Jogos dos Institutos Federais (JIF)<sup>61</sup>.

Outro projeto interessante, mencionado no Relatório de Gestão de 2016 refere-se ao Programa Institucional de Formação Profissional de Mulheres do IFSP. Concretizou-se mediante a implementação de dois projetos pilotos nos *campi* de Avaré e São João da Boa Vista. Os projetos tiveram como objetivo a inclusão educacional e socioprofissional de mulheres em situação de vulnerabilidade. Ambos foram compostos por um conjunto de ações, a saber: curso de formação profissional (FIC), oficinas, visitas técnicas e a previsão de participação em feiras de economia solidária e eventos institucionais. Em São João, 16 discentes se formaram em Fabricação artesanal de bonecas de pano.

Vale ressaltar que no ano de 2015 foi assinado um acordo (Acordo de Cooperação nº 03 de 2015) entre o reitor do IFSP e o prefeito do município de São João da Boa Vista, o qual estabeleceu a mútua cooperação técnica na área Educacional e cessão do direito

---

<sup>61</sup> O objetivo do JIF é promover e estimular a prática esportiva como instrumento de inclusão social, proporcionando a integração de alunos dos institutos federais, além de possibilitar a interação entre estudantes e professores. Fonte: Relatório de Gestão do exercício de 2016.

real do uso do imóvel localizado na Rua Riachuelo, 444, para o IFSP, local onde funcionava a escola Prof. Hugo Sarmiento. A vigência do contrato é de 60 anos a partir de 16 de outubro de 2014. Nesse local são oferecidos cursos na modalidade FIC e também cursos do PRONATEC. Alguns cursos do FIC foram destinados aos alunos que estão cursando o EMI, tais como, cursos preparatórios para o ENEM, além de cursos de atualidades e sobre a situação econômica e política no país e no mundo.

O *Campus* SBV possui uma biblioteca comunitária, “Biblioteca Comunitária Wolgran Junqueira Ferreira”, fundada em março de 2008<sup>62</sup>. Está instalada em uma área de aproximadamente 90 metros quadrados e possui três ambientes para atendimento da comunidade interna e externa: duas salas de estudo em grupo, 10 cabines de estudo individual equipadas com computadores e 03 mesas coletivas para estudo e consulta ao acervo. Entre os serviços oferecidos pela biblioteca, destacamos o levantamento bibliográfico; orientação à normalização; elaboração de catalogação na fonte e acesso à internet e à base de dados.

De acordo com as informações obtidas pela Coordenadoria de Biblioteca referente ao 2º semestre de 2016, o acervo conta com cerca de 2.737 livros e um total de 8.480 exemplares de diferentes áreas: Ciências Biológicas (20 títulos, 122 exemplares); Ciências Exatas (576/2.951); Ciência Humanas (371/751); Ciências Sociais aplicadas (185/830); Engenharias (271/1.594); Linguística, Letras e Artes (1.314/2.232). O espaço possui sinalizações coloridas, divididas por área de conhecimento, de acordo com a classificação da Capes. Iniciou-se no ano de 2017, o projeto de obras da construção da nova biblioteca. O novo espaço possui cerca de mil metros quadrados. É importante destacarmos esse local, uma vez que nossos alunos indicaram nas entrevistas e nos questionários que frequentam a biblioteca para os estudos individual e coletivo. As figuras de n.º 9 a 15 referem-se às fotos enviadas pela Coordenadoria da Biblioteca, as quais retratam, além do espaço, as atividades desenvolvidas pelas servidoras da biblioteca e os alunos da escola:

---

<sup>62</sup> As informações da biblioteca foram obtidas por meio do sítio institucional: <<https://sbv.ifsp.edu.br/biblioteca>>. Acesso 02/09/2016.

**Figura 9:** Foto de capa da página da rede social da Biblioteca



**Fonte:** Facebook da Biblioteca Comunitária Wolgran Junqueira Ferreira

**Figura 10:** Biblioteca decorada "Pesca Literária"



**Fonte:** Arquivo- Coordenadoria da Biblioteca

**Figura 11:** Decoração das prateleiras de livros durante evento



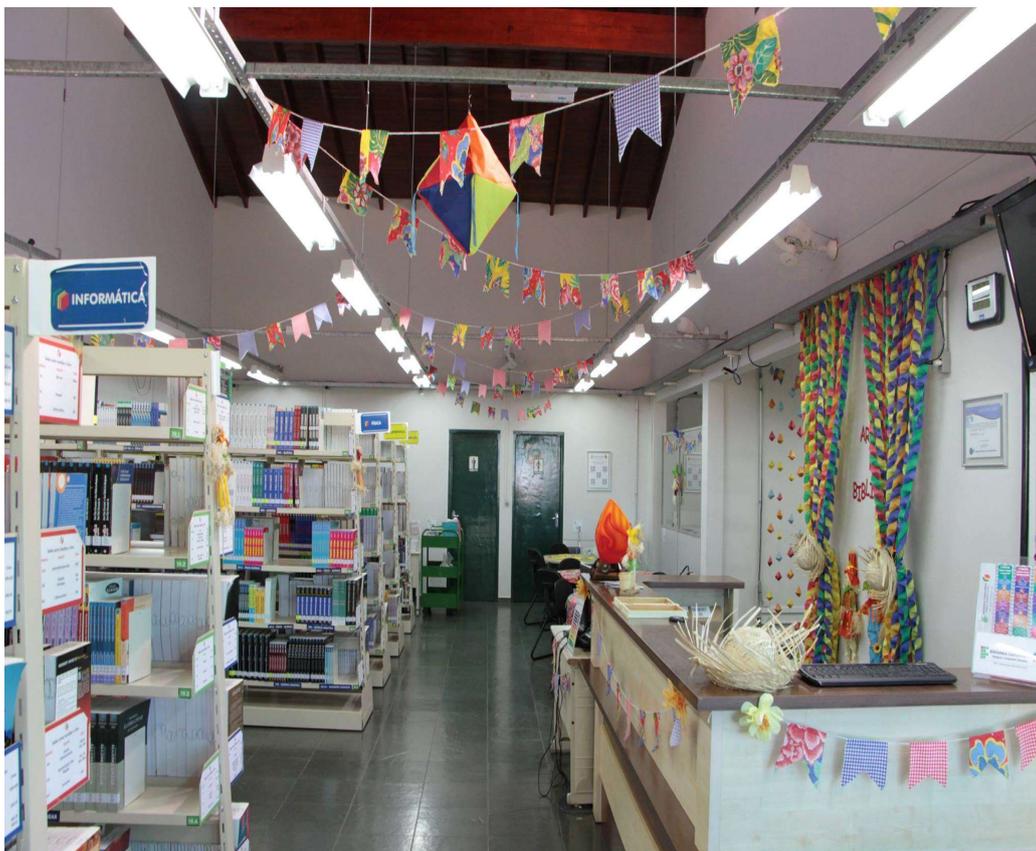
Fonte: Arquivo- Coordenadoria da Biblioteca

**Figura 12:** Espaço decorado com o tema “Arraiá da Biblioteca”



Fonte: Arquivo- Coordenadoria da Biblioteca

**Figura 13:** “Arraiá da Biblioteca”



Fonte: Arquivo- Coordenadoria da Biblioteca

**Figura 14:** Espaço decorado com tema festivo



Fonte: Arquivo- Coordenadoria da Biblioteca

**Figura 15:** Atividade com alunos “Sarau Literário”



**Fonte:** Arquivo- Coordenadoria da Biblioteca

As figuras de n.º 16 e 17 mostram as instalações dos novos espaços, o prédio de Laboratórios e o da Biblioteca do *Campus* São João da Boa Vista, com previsão de funcionamento para o primeiro semestre letivo de 2018.

**Figura 16:** Novas instalações do prédio dos Laboratórios



**Fonte:** Arquivo-Gestão do *Campus* SBV e Coordenadoria da Biblioteca

**Figura 17:** Novas Instalações da Biblioteca

**Fonte:** *Facebook* da Biblioteca IFSP-*Campus* SBV, divulgada em 07/11/2017

Além da biblioteca, a infraestrutura física da escola<sup>63</sup> conta com um auditório (a ser reformado), seis salas com instalações administrativas, dezesseis laboratórios, seis salas de aulas, uma sala de coordenação e uma sala do corpo docente. Em se tratando dos laboratórios utilizados nos cursos Integrados, o *campus* disponibiliza: um laboratório de Biologia e Química, seis de Informática, um de Comandos Elétricos, um de Eletrônica Digital, um de Eletrônica Analógica, um de CNC, CLP e Robótica, um de Instrumentação e Controle de Processos, um de Pneumática e um de Hidráulica.

---

<sup>63</sup> Os dados foram obtidos a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados do ano de 2012, como também pela Diretoria Adjunta Administrativa do *Campus* SBV nos anos de 2016 e 2017.

### 3.2 Legislação nacional e institucional

O propósito deste item foi o de mencionar as principais legislações, que traduzem os objetivos e finalidades do Ensino Médio regular e do Ensino Médio profissionalizante. Nesse sentido, por exemplo, como já arguido em capítulo anterior, vimos que os fundamentos do ensino médio regular e do profissionalizante se assemelham, pois apresentam fundamentos equivalentes, uma vez que destacam a preparação do jovem para atender aos anseios da sociedade tecnológica do mercado de trabalho, além do mais, mencionam também a questão da integração entre núcleo comum e parte diversificada. Elencamos também os regimentos internos relacionados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, especialmente àqueles que tratam dos princípios pedagógicos da instituição e os que normatizam e regem os Cursos Técnicos Integrados. Tanto a legislação nacional quanto os regimentos institucionais foram elencados por ordem cronológica.

#### 3.2.1 Legislação Nacional:

**Parecer CNE/CEB n.º 15, de 15 de junho de 1998:** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Alguns trechos selecionados, nos quais aparecem as expressões: “integrado, integrador”: “[...] facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais **integrado**. **Integradas** são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação. Essa mudança de paradigmas – no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania – colocou em questão a dualidade, mais ou menos rígida dependendo do país, que presidiu a oferta de educação pós obrigatória”. “[...] Interdisciplinaridade e Contextualização formam o eixo organizador da doutrina curricular expressa na LDB. Elas abrigam uma visão do conhecimento e das formas de tratá-lo para ensinar e para aprender que permite dar significado **integrador**” [...] a parte diversificada

poderá ser desenvolvida por meio de projetos e estudos focalizados em problemas selecionados pela equipe escolar, de forma que eles sejam organicamente **integrados** ao currículo, superando definitivamente a concepção do projeto como atividade “extra” curricular”. [...] A construção da Base Nacional Comum passa pela constituição dos saberes **integrados** à ciência e à tecnologia, criados pela inteligência humana”. *Grifo nosso*.

Fonte: < [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0401-0466\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0401-0466_c.pdf)>.

**Parecer CNE/CEB n.º 16, de 05 de outubro de 1999:** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. “[...] Na definição das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico há que se enfatizar o que dispõe a LDB em seus artigos 39 a 42, quando concebe “a educação profissional **integrada** às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, conduzindo “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, a ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada”, na perspectiva do exercício pleno da cidadania”. “[...] A Lei Federal n.º 9.394/96, atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de **preparação básica para o trabalho e a cidadania**.” “[...] A preparação para profissões técnicas, de acordo com o § 2º do artigo 36 da LDB, poderá ocorrer, no nível do ensino médio, após “atendida a formação geral do educando”, onde o mesmo se aprimora como pessoa humana, desenvolve autonomia intelectual e pensamento crítico, bem como compreende os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, dando nova dimensão à educação profissional, como direito do cidadão ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva”. “[...] Na organização por disciplinas, estas devem se compor de modo a romper com a segmentação e o fracionamento, uma vez que o indivíduo atua **integradamente** no desempenho profissional”. “[...] A **integração** entre qualidade e equidade será a via superadora dos dualismos ainda presentes na educação e na sociedade”. “[...] A preparação básica para o **trabalho**, no ensino médio, deve incluir as competências que darão suporte para a educação profissional específica”. *Grifo nosso*.

Fonte: < <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>.

**Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Documento Base):** Versa sobre o documento base, elaborado no ano de 2000, dispõe de 109 páginas e enfatiza que o ensino médio é etapa da educação básica: “[...] O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do **mundo do trabalho**, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” - cidadão”. “[...] a preparação e orientação básica para a sua **integração** ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo”. *Grifo nosso*.  
 Fonte: < <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>.

**Documento Base “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio”:** documento elaborado em dezembro de 2007. Os autores são: Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos. Basicamente, trata-se do documento que sustenta e justifica o Decreto 5.154/2004, entendido esse como uma nova chance para a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. O capítulo 3 discorre sobre as concepções e os princípios norteadores da proposta de integração. Nesse sentido, os autores esclarecem que as reflexões ora apresentadas baseiam-se no livro “Ensino Médio Integrado: concepções e contradições”, organizado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), bem como o texto de Ramos (2007), intitulado “Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”. Os autores abordam o sentido da integração, a qual está relacionada “em todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos” (SETEC, MEC, Documento Base, p. 40). Além disso, compreendem o trabalho como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica. No item 3.1 do referido documento, os autores discorrem sobre a concepção de formação humana integral. A ideia apresentada é que se busca focar o trabalho como princípio educativo, no sentido “de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (SETEC, MEC, Documento Base, p. 41). O argumento é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os segmentos onde se dá a formação para o trabalho, seja como ensino técnico, tecnológico ou superior. Para Ciavatta (2005), com a educação integrada, espera-se garantir ao adolescente e ao adulto trabalhador o direito a uma

formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país. Ainda no documento, os autores partem de dois pressupostos essenciais: o primeiro diz respeito à compreensão que os homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto, satisfazendo às necessidades subjetivas e sociais, e com isso, produzem conhecimento; já o segundo está relacionado com o princípio de que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. No sentido pedagógico, os autores discorrem que o currículo integrado deve ser organizado de forma que o conhecimento se desenvolve no processo de ensino-aprendizagem para que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender. Para os autores em questão, a tecnologia é entendida como mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real). Defendem também o conceito de cultura desenvolvido por Gramsci, compreendendo assim, a cultura como norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão da organização político-econômica dessa sociedade, referindo-se, portanto, às ideologias que cimentam o bloco social. No item 3.3, os autores apresentam o trabalho como princípio educativo, esclarecendo que é importante entender a relação indissociável, nesse sentido, entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, relacionando-o também com o projeto unitário gramsciano. Nessa perspectiva, os autores mencionam que na organização do ensino médio mediante a integração de formação geral e profissional, deve-se possibilitar a formação plena do educando e, ainda, construções intelectuais elevadas. Os autores finalizam com o seguinte argumento: “[...] com isso queremos erigir a escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora. Como nos diz Gramsci, [...] a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técnos*, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico” (CIAVATTA, 2005, p. 48). Outros tópicos abordados no documento referem-se à pesquisa como princípio educativo (o trabalho de produção do conhecimento); a relação parte-totalidade na proposta curricular e alguns fundamentos necessários à construção de um projeto político-pedagógico integrado. Sobre esse último, os autores elencam os pressupostos elaborados por Ciavatta (2005): “não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida; construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, assim como da comunidade em geral; articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral; considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores; transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia

participativa e de recriação permanente e resgatar a escolar como um lugar de memória” (SETEC, MEC, Documento Base, p. 56-57). Fonte: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>.

**Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008:** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. É a lei, portanto, que regulamento o Ensino Médio Integrado: “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. [...]. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. [...] A educação profissional **técnica de nível médio articulada**, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno”. *Grifo nosso*.  
Fonte: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm)>.

**Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008:** institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e outras providências. A seção II trata das finalidades e características dos Institutos Federais, entre essas, “as de ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal “(Artigo 6º). Entre os objetivos gerais dos Institutos Federais,

realçamos estes: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (Artigo 7º). Fonte: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>.

**Parecer CNE/CEB n.º 5, de 04 de maio de 2011:** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. “[...] Estas Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma **formação humana integral**, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico [...] pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social [...] **Trabalho, ciência, tecnologia e cultura: dimensões da formação humana** [...] **A concepção do trabalho como princípio educativo** é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. [...] A identidade do Ensino Médio se define na superação do **dualismo entre propedêutico e profissional**. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira”. *Grifo nosso*. Fonte: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192)>.

**Parecer CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012:** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. “[...] VI - atendida a formação geral, incluindo a **preparação básica para o trabalho**, o Ensino Médio pode preparar para **o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica**, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de: a) 3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. [...] VI - **articulação** entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais; VII - **integração** com o mundo do trabalho por meio de estágios de estudantes do Ensino Médio, conforme legislação específica”. *Grifo nosso*. Fonte: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192)>.

**Parecer CNE/CEB n.º 11, de 09 de maio de 2012:** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Relatório com 68 páginas, com os seguintes tópicos abordados: o mundo do trabalho como referência para a Educação Profissional; perspectivas de desenvolvimento do mundo do trabalho; a escola e o mundo do trabalho; conceitos e princípios; articulação com o Ensino Médio regular na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; escolha do curso e das parcerias; a diversidade e a Educação Profissional e Tecnológica; profissionalização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação do Campo; organização curricular; otimização do ingresso nos cursos pela avaliação diagnóstica de saberes já constituídos; planejamento curricular; desenvolvimento dos saberes profissionais; estágio profissional supervisionado; Projeto político-pedagógico; organização curricular por eixos tecnológicos; recursos institucionais para a oferta dos cursos; organização dos cursos a distância, com mediação tecnológica, e parâmetros de carga horária presencial; profissionalização e formação dos professores. Em relação ao planejamento curricular, o documento apresenta um quadro explicativo, com a forma articulada e integrada determinando que a oferta de modo integrada com o Ensino Médio regularmente oferecido, na idade própria, no mesmo estabelecimento de ensino, “deve ter no mínimo 3.000, 3.100 ou 3.200 horas para a escola e para o estudante, conforme a habilitação profissional ofertada” (p. 41). Alguns trechos selecionados: “[...] Essas novas Diretrizes, obviamente, devem considerar a Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo, como um direito social inalienável do cidadão, em termos de direito do trabalhador

ao conhecimento. [...] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, portanto, devem estar centradas exatamente nesse compromisso de oferta de uma Educação Profissional mais ampla e **politécnica**. [...] para que essa **educação integrada** e inclusiva possa se constituir em efetiva política pública educacional, entretanto, é necessário que esta assuma uma **amplitude verdadeiramente nacional**, na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro.” *Grifo nosso*.

Fonte:

<

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10804-pecb011-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pecb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)>.

**Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012:** dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. O artigo 4º determina que “as instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas”. E, ainda, “no preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Complementa ainda no artigo 5º: [...] “Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”. Fonte: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>.

**Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012:** Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. “[...] A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas **articulada** e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica. [...] os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando **itinerários formativos flexíveis**, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. [...] entende-se por **itinerário formativo** o conjunto das etapas que compõem

a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas. [...] A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, **articula-se com o Ensino Médio** e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as **dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura**. [...] São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: I - relação e **articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio** e a **preparação para o exercício das profissões técnicas**, visando à **formação integral do estudante**; II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional; III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua **integração** com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas”. *Grifo nosso*. **Fonte:** <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>.

**Portaria Normativa n.º 18, de 11 de outubro de 2012:** dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Fonte: <[http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf)>.

**Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014:** aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Destacamos os seguintes itens: “Meta 3: universalizar, até

2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)”. Item 3.7: “fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência”. Meta 11: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”. Para isso, destacamos algumas estratégias determinadas na Lei: “expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional; [...] estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude; [...] elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte). Fonte: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>.

**Lei n.º 13.415, de 25 de junho de 2014, de 16 de fevereiro de 2017:** Altera as Leis: a n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a de n.º 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 n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Fonte:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>.

### 3.2.2 Legislação Institucional do Instituto Federal de São Paulo:

**Resolução n.º 283, de 03 de dezembro de 2007:** Conselho Diretor do CEFETSP, que aprova a definição dos parâmetros dos planos de cursos e dos calendários escolares e acadêmicos do CEFETSP. O artigo 1º define “o semestre letivo deverá ter, no mínimo, 19 semanas letivas para todos os cursos do CEFET-SP, ressalvados os 200 dias letivos exigidos pela LDB para o Ensino Médio, Técnico Integrado, Ensino Superior e Proeja”. Fonte: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/81-2007.html>>.

**Resolução n.º 859, de 07 de maio de 2013:** dispõe sobre a Organização Didática do IFSP. O artigo 9 trata do currículo dos cursos oferecidos pelo IFSP, estruturados em: base nacional comum; parte diversificada; parte profissionalizante/formação específica e projeto integrador. O artigo 11 determina que a proposta do PPC dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio seja construída pelos docentes das áreas envolvidas e pedagogos de cada *campus*, observando os dispositivos legais e Orientações Curriculares do IFSP. O artigo 51 dispõe sobre o ingresso nos cursos regulares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio de forma Integrada, Subsequente e Concomitante do IFSP “mediante processo seletivo público aberto aos candidatos que tenham concluído o Ensino Fundamental ou Médio, com critérios e normas definidas em edital específico ou outras formas previstas na lei” (p. 21, artigo 51). O artigo 173 discorre sobre as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) e Atividades Complementares (AC), as quais devem ser desenvolvidas durante o período de formação e previstas e discriminadas no PPC, podendo ser: “projetos e programas de pesquisa; atividades em programas e projetos de extensão; participação em eventos técnicos científicos (seminários, simpósios, conferências, congressos, jornadas, visitas técnicas e outros da mesma natureza); participação em cursos de curta duração; trabalhos publicados em revistas indexadas ou não, jornais e anais; participação em projetos sociais e comunitários; participação ou frequência em atividades culturais e outras descritas no PPC” (p. 55). Fonte: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/320-2013.html?start=300>>.

**Resolução n.º 866, de 04 de junho de 2013:** Documento referente ao PPI (Projeto Pedagógico Institucional). O item “Características Pedagógicas básicas” traz o projeto pedagógico do IFSP como sendo aquele *que está inserido em um cenário marcado pela diversidade, de modo que cada campus e cada curso seja o resultado de um processo de*

*crescimento e de desenvolvimento das potencialidades regionais [...] almeja-se um estudante/profissional produtor, interferente, empreendedor e competente, que problematize e modifique a vida em sociedade - altamente injusta e desigual - sabedor do sujeito histórico que é [...] 0 IFSP, ao cumprir sua missão com qualidade, tem preparado seus egressos para fazer uso correto e pleno de suas potencialidades e de suas capacidades no exercício das profissões escolhidas [...]. Isso posto, o IFSP pretende [...] privilegiar a produção e a construção do conhecimento de forma sistematizada e sistêmica, partindo da reflexão, do debate e da crítica numa perspectiva criativa e interdisciplinar; considerar que o ensino e a extensão não podem ser analisados separadamente do mundo do trabalho, nem ser compreendidos sem a alimentação da pesquisa. Esta, por sua vez, não pode ser compreendida sem o campo da aplicação do ensino e da extensão. Todos se retroalimentam em função das necessidades sociais e econômicas e das demandas profissionais, em permanente atualização. Em relação à proposta de oferta de cursos, o documento menciona: Os programas e cursos ofertados pelos “campi” do IFSP devem estar em consonância com os objetivos definidos em seu estatuto, a partir de Projeto Pedagógico de Curso individualizado, devidamente aprovado pelo Conselho Superior. [...] A tramitação para a proposta de cursos técnicos nível médio e de cursos de graduação é a seguinte: A diretoria-geral do campus encaminha a proposta a Pró-Reitoria de Ensino que, após análise e parecer, encaminha o projeto aos conselhos competentes para aprovação. O item 5 deste documento versa sobre as bases teóricas. O primeiro subitem (Bases filosóficas) menciona que essas deverão nortear as reflexões, ações e estratégias da instituição por meio de uma concepção crítico-social, progressista e emancipadora, que pretenda alcançar fundamentalmente os seguintes objetivos: [...] possibilitar a formação integral que abarque as diversas demandas sociais; [...] prover práticas pedagógicas reflexivas e dialéticas; formar, nas diversas áreas do conhecimento, profissionais comprometidos com o desenvolvimento socioeconômico e político regional e nacional; [...] Integrar a pesquisa científica como princípio educativo, com vistas ao desenvolvimento tecnológico e social; [...] priorizar o atendimento as carências regionais e nacionais, atendendo através de serviços específicos a comunidade, estabelecendo relações de parceria. O subitem 5.2 aborda a questão da educação tecnológica a partir da concepção de Bazzo (1998): [...] é também papel da educação tecnológica desenvolver nos alunos uma consciência crítica, de forma que as inovações tecnológicas ocorram para desenvolver as potencialidades nacionais de acordo com as necessidades dos diversos grupos que vivem na sociedade e não para atender interesses de minorias que ganham com tecnologias e informações inacessíveis para a maioria [...] Transformada em laboratório vivo, a educação tecnológica organiza o ambiente para gerar*

*novas conhecimentos, implementar gestão descentralizada da diversidade, definindo novos comportamentos entre os serviços. Cria-se, assim, a pedagogia da técnica (não o tecnicismo), que se caracteriza pelo deslocamento do centro de gravidade das alas específicos de trabalho para o entendimento mais global das atividades. Neste ambiente, desenvolve-se a capacidade de criar meios e antecipar soluções, gerenciando contradições nas experiências de trabalho [...] Por fim, o documento discorre que por meio do entendimento de Bazzo (1998) sobre educação tecnológica, o IFSP atua visando: [...] A articulação do conhecimento teórico com as atividades e acontecimentos rotineiros, propiciando uma aprendizagem significativa, rompendo assim com a dicotomia teoria/ prática [...] O desenvolvimento de atitudes empreendedoras dos jovens, mediante trabalhos voltados para o desenvolvimento da autonomia, da busca de soluções dos problemas nas mais diversas situações, da capacidade de trabalhar e produzir em equipe [...] O documento enfatiza que considera os pressupostos de Vygotsky: [...] por considerar o aprendizado como um processo eminentemente social, quer por ressaltar a influência da cultura e das relações sociais na formação dos processos mentais superiores [...] Depois, os próximos subitens referem-se ao “Contexto Sociocultural” e o “Ensino por Competências”. Sobre o primeiro, o documento considera que [...] a reforma na educação profissional demanda integração e compromisso com o contexto social, tecnológico, político, geográfico e econômico, no qual a instituição se insere, de maneira interferente e lúcida. E, ainda, mediante o contexto sociocultural, o documento menciona que o IFSP prioriza que o aluno tende a [...] assumir e desenvolver suas potencialidades empreendedoras; [...] preparar e habilitar para o trabalho. Em relação ao “Ensino por Competências”, destacamos os seguintes excertos: [...] Ao IFSP pertence a preocupação em gerir e direcionar todos os seus esforços para levar ao mercado de trabalho profissionais com sólida formação, rigorosos, mas criativos, críticos e democráticos, singulares, mas respeitadores da pluralidade. [...] na pedagogia das competências, a metodologia não é um processo a ser (re)construído coletivamente, considerando, necessariamente, as demandas profissionais locais e regionais. Deve-se articular com o mundo do trabalho, estabelecendo uma dialética relação entre teoria e prática, bem como com as demais disciplinas (interdisciplinaridade), de modo que se promova aprendizagens profissionais significativas, gerando assim competências profissionais. Por último, o documento traz um subitem específico sobre a “Teoria Sociocultural”: [...] A teoria sociocultural sobre o desenvolvimento humano, proposta por Yygotsky, caracteriza-se por compreender os mecanismos psicológicos subjacentes ao ato de aprender. Nesse sentido, o PPI finaliza assim: [...] A política educacional vigente iniciou um processo de reforma do que até então se entendia como educação profissional, ampliando sua*

*compreensão, qualificando seu fazer. Não mais o conteúdo para a formação de mão de obra, mas antes as competências necessárias para a contínua formação de profissionais inseridos numa realidade mutante, a exigir dos trabalhadores, liderança, iniciativa, atualização, visão geral e específica do seu ofício e, principalmente, competência.* Fonte: <[http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/320-2013.html?start= 300](http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/320-2013.html?start=300)>.

**Resolução n.º 871, de 04 de junho de 2013:** dispõe sobre o Regimento Geral do IFSP. Ressaltamos a subseção I que se refere à Pró-Reitoria de Ensino, *órgão da Reitoria, responsável pela formulação e execução da política de ensino do IFSP, articulada com a pesquisa e extensão, em consonância com as diretrizes provenientes do Ministério da Educação e do Conselho Superior do IFSP.* Entre as diretorias dessa pró-reitoria, assinalamos a Diretoria de Educação Básica (DEB), na qual estão dispostas as Coordenadorias de Médio Integrado ao Técnico; a de técnico Concomitante/Subsequente e a de Planejamento e Projetos Educacionais. Fonte: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/regimentogeralifsp.html>>.

**Resolução n.º 872, de 04 de junho de 2013:** Estatuto do IFSP. Estabelece os princípios norteadores e a organização administrativa da instituição. O artigo sexto traz como um dos objetivos *o de ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos, garantindo o mínimo de 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, e o mínimo de 20 % das vagas para cursos de licenciatura e/ou programas especiais de formação pedagógica, ressalvado o caso previsto no §2º do art. 8º da Lei n.º 11.892/2008.* Fonte: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/estatuto.html>>.

**Resolução n.º 26, de 11 de março de 2014:** delega competência ao Pró-Reitor de Ensino para autorizar a implementação de atualizações em Projetos Pedagógicos de Cursos pelo Conselho Superior. Fonte: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/81-2014.html>>.

**Nota Técnica n.º 001/2014 (sem data):** orienta sobre a Recuperação contínua e Recuperação Paralela. Sendo que a primeira é “aquela realizada pelo docente no decorrer das aulas semanais e em seu horário regular, em função de fragilidades verificadas em avaliações”.

E ainda, o documento menciona que a Recuperação Paralela é aquela que “será oferecida sempre que o estudante não apresentar os progressos previstos em relação aos objetivos e metas definidos para cada componente curricular. Podendo ser convocado para aulas de recuperação paralela em horário diverso da classe regular, julgada a sua conveniência em cada caso pelo docente responsável, após análise com o Coordenador de Curso/Área e com o deferimento da Gerência Acadêmica” (art. 35, inciso II da Resolução IFSP nº 859/2013). Fonte: <[http://mto.ifsp.edu.br/images/CAAD/nota\\_tecnica\\_rec\\_paralela.pdf](http://mto.ifsp.edu.br/images/CAAD/nota_tecnica_rec_paralela.pdf)>.

**PDI 2014-2018 do IFSP:** Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Documento com 687 páginas. No primeiro capítulo, traz a missão institucional que é “construir uma *práxis* educativa que contribua para a inserção social, para a formação integradora e para a produção do conhecimento” (PDI IFSP, p. 29). No capítulo “Projeto Político Institucional”, ressaltamos alguns conceitos desenvolvidos no documento, tais como, o de instituição pública na perspectiva freireana, onde todos podem participar, correspondendo assim, aos interesses populares. Traz também a concepção do ser sócio- histórico de Vygotsky, e enfatiza a concepção de educação e trabalho desenvolvida por Pacheco (2012), a qual está ligada à tendência da reforma de 2004, mencionando a questão da integração de trabalho, ciência e cultura no contexto da formação humana. Realça também a compreensão do trabalho como princípio educativo, com alguns excertos de Ramos (2004) e Frigotto (2004). E, assim, deixa claro a defesa pela concepção da formação integrada: “[...] a ideia de formação integrada se configura, buscando a superação da noção historicamente construída de divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (PDI IFSP, p. 148). Destaca ainda, que o IFSP tem como objetivo central “agregar à formação acadêmica a preparação para o mundo do trabalho, discutindo os princípios das tecnologias a ele relativas” (PDI IFSP, p. 156). Discorre ainda, sobre o caráter da verticalização do ensino na instituição: “[...] a verticalização constitui um aspecto importante da educação profissional no Instituto Federal, e deve extrapolar a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis e modalidades, permitindo um diálogo rico e diverso entre as formações” (PDI IFSP, p. 158). No item “Políticas de Ensino”, destacamos a referência que o documento faz em relação à importância da atuação do Serviço Sociopedagógico de cada campus, já que esse tem como objetivo “[...] garantir o acesso, a permanência e êxito de todos os estudantes dos diferentes níveis e de diferentes modalidades de ensino” (PDI IFSP, p. 169). Nesse sentido, o documento reforça as diretrizes do NAPNEs ((Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais),

como também, da Política de Assistência Estudantil. Por fim, em relação ao PPI, o PDI traz também as ações e objetivos das políticas de pesquisa e extensão. Fonte: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>.

**Minuta do Ensino Médio Integrado do IFSP (documento do ano de 2015):** a Minuta do EMI foi apresentada e discutida em 16/06/15, no evento promovido pela PRE do IFSP “O trabalho no EMI: meio ou fim?”, realizado em Catanduva. No evento, foi discutido o EMI no âmbito do IFSP. A minuta menciona as diretrizes para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada ao Ensino Médio propostos e desenvolvidos no IFSP. O artigo 3º retrata as finalidades dessa modalidade: *promover a formação integral de cidadãos para o mundo do trabalho, de forma que possam compreender, participar e intervir, de modo crítico, nas diversas esferas da vida social, política e cultural, em âmbito regional/local e nacional/global; promover a Educação Básica Integrada à Educação Profissional de Nível Médio, consolidando e aprofundando os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e possibilitando o prosseguimento de estudos; fomentar e promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito dos cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio.* Em relação ao artigo 4º que trata dos princípios norteadores no âmbito do EMI, destacamos: *articulação entre Educação Básica e Educação Profissional, sem valorização de uma em detrimento da outra, com vistas à formação integral do estudante, aqui entendida como a educação que forma o ser humano em sua integralidade (intelectiva, física, psicológica, filosófica, cultural e social) e para sua emancipação; o trabalho como princípio educativo, considerado em suas dimensões ontológica, histórica e ética-política, integrado à Ciência, à Tecnologia e à Cultura.* No artigo 15, define os três tipos de núcleo estruturante. Sendo assim, o núcleo estruturante comum refere-se ao *conjunto de componentes curriculares obrigatórios relativo às áreas do conhecimento que compõem a Base Nacional Comum, contemplando conteúdos de base científica e cultural basilares para a formação humana integral;* o núcleo articulador como sendo *o conjunto de componentes curriculares obrigatórios relativo a conhecimentos relativos às áreas que compõem a Base Nacional Comum e à habilitação profissional que constituam elementos expressivos para a integração curricular, organizado em componentes curriculares que atuem como alicerce, mas não como única possibilidade, das práticas interdisciplinares.* E, ainda o núcleo estruturante tecnológico, o qual refere-se ao *conjunto de componentes curriculares obrigatórios específicos da habilitação profissional que não componham o núcleo estruturante articulador.* O documento menciona sobre o desenvolvimento de projetos integradores: *o desenvolvimento dos projetos integradores*

*pressupõe destinação de carga horária específica, na forma de componente curricular, com vistas a seu planejamento, desenvolvimento e acompanhamento constante* (art. 24). Tal projeto deverá ser especificado no PPC do curso com os seguintes itens: temática ou possíveis temáticas; objetivos gerais; metodologia; critérios de avaliação e estratégias de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O documento menciona ainda as diretrizes de estágio supervisionado, de caráter obrigatório ou não. E, por último, apresenta a figura a seguir como anexo, a qual refere-se à composição da carga horária dos cursos Técnicos de nível médio ofertados na forma integrada do IFSP:

**Figura 18:** Composição da Carga Horária dos Cursos Integrados



**Fonte:** <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/outras-noticias/52-reitoria/3749-pre-recebe-contribuicoes-para-minuta-do-ensino-medio-integrado.html>>.

**Memorando n.º 027/2015 DEB/PRE:** documento referente à Ata da Reunião “Identidade de Curso: o contexto do IFSP em debate”, realizada em 11/02/2015, no Auditório da Eletrônica no *Campus* São Paulo. Destacamos os seguintes encaminhamentos que foram deliberados na reunião: “[...] 1. No que se refere ao processo de “unificação”, no sentido de padronização quanto à elaboração dos projetos pedagógicos dos Cursos Integrados, iniciado em 2014, a DEB/PRE posicionou-se a favor da autonomia dos *campus* na elaboração de seus Projetos Pedagógicos de Curso, garantida a observância às exigências legais e às características do eixo tecnológico ao qual o curso encontra-se vinculado. [...] 2. A criação de grupos de trabalho para a discussão permanente dos cursos de Educação Básica ofertados pelo IFSP, buscando definir sua identidade à luz do conceito de Núcleo Politécnico Comum. 3. No que se refere aos cursos integrados, menciona que o “posicionamento político da DEB/PRE é pela garantia de distribuição igualitária de carga horária entre os diferentes componentes da Base Nacional Comum, extrapolando a formação do indivíduo para o trabalho e observando sua formação integral”. Para isso, manteve a proposta de carga horária mínima de 2.400 horas para a Base Nacional Comum, que possibilita a oferta de, pelo menos, duas aulas semanais, para cada componente curricular durante três anos. [...] 4. Os cursos integrados poderão ser propostos em 3 ou 4 anos [...]”.

Fonte: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/509-documentos-da-educacao-basica.html?download=13086%3Aata-da-reuniao-qidentidade-de-curso-o-contexto-do-ifsp-em-debateq.>>.

### 3.3 Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Ensino Médio Integrado no *Campus SBV*

Apresenta-se adiante a concepção e o princípio pedagógico dos Cursos de Ensino Médio Integrados no *Campus SBV*. Constatamos que a última versão dos PPC's dos Técnicos Integrados (Informática e Eletrônica) foi elaborada em julho de 2012. Ambos os documentos apresentam os seguintes capítulos: Identificação; Justificativa e Demanda de Mercado; Objetivos; Requisitos de Acesso; Perfil da Formação Integrada; Organização Curricular; Estágio Supervisionado; Critérios de Aproveitamento de Conhecimentos e Experiências Anteriores; Atendimento Discente; Conselho Escolar; Critérios de Avaliação; Corpo Técnico Administrativo e Pedagógico e, por fim, Instalações e Equipamentos.

No primeiro capítulo, os projetos pedagógicos mencionam a missão institucional, o histórico da instituição, bem como o do *campus*, o histórico do município de São João da Boa Vista. Assim, verificamos que nesse item, os documentos possuem o mesmo texto. Já no segundo capítulo, “Justificativa e Demanda de Mercado”, os textos se distinguem.

Em relação ao PPC do Integrado de Informática, a justificativa baseia-se na inserção do município de São João pertencer à região administrativa de Campinas, caracterizada pela agricultura moderna e pelos parques industriais localizados no interior do estado de São Paulo. E, ainda, para justificar a demanda de mercado, o documento destaca a importância das redes de computadores estarem aliadas às informações geradas por diversos sistemas, por isso, considera que são vitais tanto para o funcionamento interno das diversas organizações quanto para o seu relacionamento com o resto do mundo. O documento ressalta:

[...] A área de informática tem, no desenvolvimento de sistemas e softwares, seus mais conhecidos produtos oferecidos no mercado. Esses serviços têm propiciado um maior dinamismo na troca e na organização de informações e permitem um apoio fundamental à manutenção e expansão da automação do processo produtivo e da gestão empresarial, bem como a difusão de novas tecnologias nos produtos.

(IFSP, *Campus SBV*, PPC Integrado em Informática, p. 15).

Destarte, o documento acentua que o crescimento da internet criou oportunidades de negócios e tornou ainda mais relevante, “para as empresas privadas e as instituições públicas, conectar-se a um universo de maior amplitude, com novas oportunidades de crescimento e lucro” (IFSP, *Campus SBV*, PPC Integrado em Informática, p. 15). Ou seja, verificamos aqui uma justificativa que remete aos interesses mercadológicos da sociedade. O texto ainda continua e realça a questão da necessidade de profissionais qualificados para a manutenção e desenvolvimento de sistemas, apresentando um déficit profissional na área de Tecnologia da Informação. Com isso, reafirma a questão que em tempos da tecnologia, qualquer que seja a área (produção agrícola, industrial e de comércio e serviços) necessita de amplo conhecimento da informática:

[...] assim, o evidente crescimento da área exige a qualificação das pessoas em todos os níveis, reforçando a necessidade de formação de profissionais empreendedores, capazes de atender às expectativas do setor em nível local e regional. (...) Dentro desse contexto e visando atender à necessidade do mercado em suprir a escassez de pessoal qualificado na área de Informática, o campus de São João da Boa Vista, do IFSP, propõe o Curso Técnico em Informática

(IFSP, *Campus SBV*, PPC Integrado em Informática, p. 16).

Em relação ao PPC do Integrado em Eletrônica, o curso justifica-se, levando em consideração o crescimento da economia e o impulso do setor industrial nos últimos anos, aumentando assim, a demanda do mercado de trabalho por profissionais qualificados no setor produtivo. E, ainda, o documento apresenta dados da Pesquisa da Atividade Econômica Paulista (PAEP) e da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), além da Agência de Desenvolvimento de São João da Boa Vista, organização da Sociedade Civil de Interesse Público, OSCIP, mantida pela Prefeitura Municipal. Assim como o PPC do Integrado em Informática, o de Eletrônica também considera a questão do município pertencer à região administrativa de Campinas, abrangendo, desde as áreas industriais tradicionais, como automotiva, têxtil, metalúrgica, alimentícia, petroquímica e farmacêutica, até nichos da produção de ponto em telecomunicações, eletrônica, informática e química fina. O documento revela ainda que, de acordo com a Fundação SEADE, o município de São João da Boa Vista participou, em 2004, no Valor Adicionado da Região Administrativa de Campinas com apenas 1,7% no setor de Serviços, 0,9% no setor Agropecuário e 0,8% no setor Industrial. Dessa forma, o documento aponta que o baixo índice apresenta um dos entraves locais para o melhor desenvolvimento da indústria, e por isso, necessita de profissionais com qualificação para atuarem nas áreas de mecânica, mecatrônica, elétrica, eletrônica.

Com isso, o PPC finaliza o item da justificativa, enfatizando a questão da demanda por mão-de-obra especializada, existente em todos os segmentos da indústria da região:

[...] pois trata-se de um curso com uma habilitação gerada a partir das competências inerentes aos processos produtivos de todos os segmentos correspondentes, que necessitam de mão de obra qualificada para adoção das novas tecnologias baseadas em sistemas digitais microprocessados e microcontrolados, e que atualmente apresentam-se como ferramentas de desenvolvimento, produção, controle e gerenciamento em todas as áreas da indústria.

(IFSP, *Campus SBV*, PPC Integrado em Eletrônica, p. 17).

No que se refere aos objetivos gerais e específicos dos cursos Integrados, com base com o que está descrito nos projetos pedagógicos, elaboramos o quadro a seguir:

**Quadro 4:** Objetivos dos Cursos Integrados do *Campus SBV* (continua)

<b>Objetivos</b>
<p><b>Objetivo Geral (igual nos dois PPC's):</b> A formação de profissionais cidadãos técnicos de nível médio competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar atividades, aspectos organizacionais e humanos, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos.</p> <p><b>Objetivos Específicos da Informática:</b> atuar em projeto e construção de sistemas de computação; adquirir condições para análise de problemas organizacionais e para usar, de forma adequada e econômica, recursos de hardware e software na sua solução; desenvolver atividades críticas de profissionalização para transformação do mercado de trabalho, através da geração e exploração de novas tecnologias; compreender as reais necessidades do mercado de trabalho atual; conhecer e compreender as técnicas para modelar e especificar problemas; implementar sistemas de computação baseados no modelo proposto e proceder à validação do sistema.</p> <p><b>Objetivos Específicos da Eletrônica:</b> dominar os princípios básicos que norteiam a eletroeletrônica, articulando esses conhecimentos com as normas técnicas afins à segurança do trabalho, à saúde e ao meio ambiente; operar equipamentos eletroeletrônicos; realizar medições eletroeletrônicas, utilizando corretamente os equipamentos de medições; Utilizar equipamentos e materiais eletrônicos na</p>

**Quadro 4:** Objetivos dos Cursos Integrados do *Campus SBV* (conclusão)

execução e manutenção de instalações e equipamentos, aplicando corretamente manuais e catálogos; elaborar projetos de instalações de acordo com os limites permitidos para o técnico de nível médio; planejar, executar e gerenciar a manutenção de instalações e equipamentos eletroeletrônicos; interpretar a representação gráfica simbólica de circuitos elétricos e eletrônicos e de seus elementos constituintes (componentes); conhecer as características físicas dos componentes elétricos e eletrônicos; construir circuitos elétricos e eletrônicos dominando técnicas de soldagem, projeto de fiação impressa, entre outras técnicas de prototipagem; compreender e ser capaz de manipular as abstrações do campo das técnicas digitais e suas consequentes aplicações sendo capaz de projetar e também programar microprocessadores, microcontroladores.

Elaborado pela autora (2017)

Os dois projetos políticos apresentam o princípio pedagógico relacionado à perspectiva da formação integrada, enfatizando o teor da formação técnica, pois considera o “nível de autonomia e responsabilidade do técnico a ser formado, os ambientes de atuação, os relacionamentos necessários, os riscos a que estará sujeito e a necessidade de continuar aprendendo e se atualizando (PPC’s Integrado em Informática e em Eletrônica, p. 19). E, ainda, esclarece o tipo de profissional almejado em ambos os cursos:

[...] Profissional habilitado com bases científicas, tecnológicas e humanísticas para o exercício da profissão, numa perspectiva crítica, pró-ativa, ética e global, considerando o mundo do trabalho, a contextualização sócio político-econômica e o desenvolvimento sustentável, agregando valores artístico culturais.

(IFSP, *Campus SBV*, PPC’s Integrados, Perfil da Formação Integrada, p. 19).

No que diz respeito ao perfil profissional do egresso, os dois projetos em questão, considera que o aluno, ao terminar o curso, ingressará no mercado de trabalho, e por isso, mencionam as habilidades profissionais a serem desenvolvidas. Dessa maneira, sabemos que, pelo discurso dos alunos a serem apresentados no capítulo 4, a maioria pretende ingressar em curso de nível superior. Em alguns casos, os alunos relatam que a opção pelo trabalho na área do curso pode ocorrer, pois representa uma alternativa, caso precisem se sustentar para realizar o curso superior desejado. Nesse sentido, apresentam os seguintes perfis de egresso:

O Técnico em Informática é o profissional que desenvolve programas em linguagens comercialmente utilizadas como ferramentas de apoio à gestão administrativa de uma organização, utilizando redes de computadores [...]

(IFSP, *Campus SBV*, PPC Integrado em Informática, p. 20).

O profissional Técnico em Eletrônica deve atender de forma completa às demandas típicas por um profissional com conteúdo de cultura geral e técnica, capacidade de gestão e que seja capaz de se adaptar às novas tecnologias e aplicações, num mercado de trabalho de forte dinamismo, atuando e demonstrando ética social e no trabalho, responsabilidade e visão consequente de suas decisões técnicas, adaptabilidade, disposição para o crescimento intelectual. Ser ativo participe no contato com a realidade afetada pela prática de sua técnica tanto no campo do trabalho quanto na sociedade e também das possíveis consequências ambientais. A habilitação em eletrônica prepara os profissionais empreendedores, capacitando-os a aplicar as modernas tecnologias relacionadas à manutenção de equipamentos eletrônicos, analógicos e digitais.

(IFSP, *Campus SBV*, PPC Integrado em Eletrônica, p. 20).

A organização curricular dos cursos corresponde a: para o curso de Informática, a carga horária total é de 3.354,2 horas, sendo 2.216,7 horas destinadas ao núcleo comum e Parte Diversificada, mais 1.137,5 horas destinada à parte técnica, acrescida de 360 horas destinadas ao Estágio Profissional (opcional); para o curso de Eletrônica, dispõe-se de uma carga horária total de 3.529,2 horas, sendo 2.275 horas destinadas ao núcleo comum e Parte Diversificada, mais 1.254,2 horas destinada à parte técnica, acrescida de 360 horas destinadas ao Estágio Profissional (opcional). Os dois cursos possuem duração de 04 anos letivos. Vale lembrar que o estágio nos cursos técnicos integrados não é mais obrigatório e pode ser substituído por um Trabalho Final de Curso – TFC, conforme previsto no Projeto Pedagógico dos Cursos aprovados pelo conselho superior e atualmente vigentes.

Verificamos também que os Projetos Pedagógicos dos Cursos Integrados não apresentam os projetos do núcleo articulador, propostos na minuta das diretrizes dos cursos Integrados do IFSP, os quais pretendem articular e integrar o núcleo comum com o núcleo profissionalizante.

Outro aspecto a ser ressaltado é que os dois cursos ofertam disciplinas do núcleo profissionalizante desde o primeiro ano do curso de EMI, conforme as grades apresentadas nos Anexos B e C deste trabalho. Dessa maneira, o aluno já é “forçado” a escolher uma profissão, antes mesmo do ingresso, ou seja, no momento em que está realizando a inscrição no processo seletivo. No primeiro ano do curso de Informática, os alunos têm 03 disciplinas da parte específica: Informática, Lógica 1 e Sistemas Computacionais, enquanto que, na Eletrônica, no primeiro ano possuem 04 disciplinas, são estas: Desenho Técnico, Eletricidade Básica, Eletrônica Digital I e Laboratório de Eletricidade.

Em relação às disciplinas PHG (Projeto Interdisciplinas de História e Geografia) e PFS (Projeto Interdisciplinar de Filosofia e Sociologia) que foram mencionadas pelos alunos e professores e serão retratadas *a posteriori*, essas são ofertadas “separadas”, assim, verificamos que nos planos de ensino, se apresentam dentro do mesmo plano de curso, pressupondo assim, que são ministradas de forma concomitante.

Além de trazer todos os planos de ensino, os projetos pedagógicos dos cursos apresentam ainda, as normas e regulamentação do estágio supervisionado, e também, as características do atendimento sociopedagógico, disponível a todos os alunos. Por último, discorre também sobre os critérios de avaliação de aprendizagem, as normas do Conselho Escolar e a infraestrutura física disponível para cada curso.

Outro ponto a ser observado é que em nenhum dos projetos discrimina ou faz menção às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) e às Atividades Complementares (AC), determinadas no artigo 173 da Resolução do IFSP n.º 859, de 07 de maio 2013<sup>64</sup>. Entretanto, o Instituto Federal de São Paulo participa, anualmente, da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia<sup>65</sup>, que traz uma temática diferenciada a cada ano. O *Campus* São João da Boa Vista participa e promove atividades da SNCT desde 2007.

A seguir, seguem algumas imagens das atividades desenvolvidas por alunos e professores do *Campus* São João da Boa Vista durante a “Semana de Tecnologia” dos anos de 2016 e 2017.

---

<sup>64</sup> O artigo 173 discorre sobre as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) e Atividades Complementares (AC), as quais devem ser desenvolvidas durante o período de formação e previstas e discriminadas no PPC (IFSP, Resolução n.º 859, de 2013)

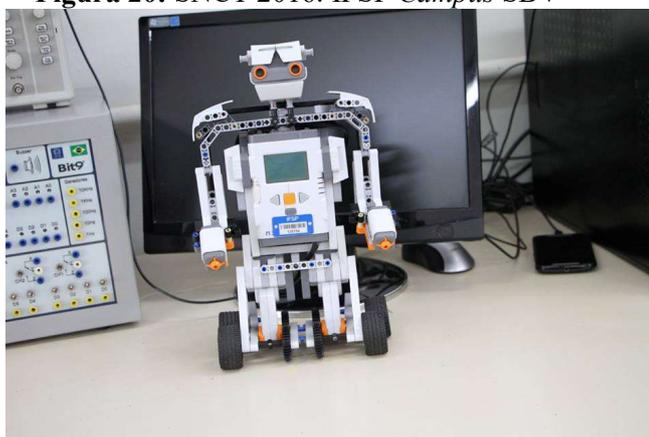
<sup>65</sup> A Semana Nacional de Ciência e Tecnologia - SNCT foi estabelecida pelo Decreto de 9 de junho de 2004. Ela é realizada sempre no mês de outubro sob a coordenação do MCTIC, por meio da Coordenação-Geral de Popularização e Divulgação da Ciência (CGPC/SEPED) e conta com a colaboração de secretarias estaduais e municipais, agências de fomento, espaços científico-culturais, instituições de ensino e pesquisa, sociedades científicas, escolas, órgãos governamentais, empresas de base tecnológica e entidades da sociedade civil.

**Figura 19:** SNCT 2016: IFSP *Campus* SBV



**Fonte:** *Facebook* do *Campus* SBV

**Figura 20:** SNCT 2016: IFSP *Campus* SBV



**Fonte:** *Facebook* do *Campus* SBV

“Ciência Alimentando o Brasil” foi o tema do ano de 2016 da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Os alunos do último ano dos cursos Integrados do *Campus* São João da Boa Vista desenvolveram a temática a partir de projetos coordenados pelos professores.

No ano de 2017, o tema foi “A Matemática está em Tudo”. Os alunos do último ano dos cursos Integrados, bem como os alunos de outras turmas apresentaram e desenvolveram projetos, de acordo com a temática.

**Figura 21:** SNCT 2017: IFSP *Campus SBV*



**Fonte:** *Facebook do Campus SBV*

**Figura 22:** SNCT 2017: IFSP *Campus SBV*



**Fonte:** *Facebook do Campus SBV*

### 3.4 Os alunos e os professores entrevistados

É imprescindível que sejam identificados os perfis dos alunos e docentes entrevistados, uma vez que consideramos os pressupostos gramsciano e bourdieusiano no que diz respeito à reprodução das estruturas de dominação social. Nesse sentido, sabemos que a instituição escolar acaba contribuindo para a reprodução do capital cultural.<sup>66</sup> Os modelos dos questionários utilizados nesta pesquisa, encontram-se no Apêndice A.

Em relação à identificação dos alunos entrevistados, conforme tabela a seguir, verificamos que a faixa etária dos entrevistados corresponde entre 17 e 18 anos, uma vez que os mesmos foram selecionados por estarem cursando o último ano do curso Técnico Integrado (4º ano). Os questionários foram entregues com antecedência aos representantes de cada turma e, alguns alunos responderam logo após as entrevistas, outros, menores de idade, com 17 anos ainda, entregaram, posteriormente, os questionários respondidos e devidamente assinados pelos seus responsáveis.

**Tabela 5: Identificação dos alunos entrevistados**

<b>Curso</b>	Integrado em Eletrônica matutino:	07
	Integrado em Informática vespertino:	14
<b>Sexo</b>	Masculino:	10
	Feminino:	11
<b>Idade</b>	15	0
	16	0
	17	10
	18	11

Elaborada pela autora (2017)

Podemos dizer que, os dados socioeconômicos dos alunos entrevistados nos mostraram um perfil bem diversificado: 04 alunos indicaram renda mensal familiar entre 01 a 02 salários mínimos; 05 alunos responderam que a renda é de 02 a 03 salários mínimos; 04 alunos apontaram entre 03 e 04 salários, 04 indicaram de 04 a 05 salários, e, por fim, 04 assinalaram o indicativo acima de 05 salários. No entanto, a maior parte dos alunos (16) vieram

---

<sup>66</sup> Capital cultural é o termo utilizado por Pierre Bourdieu (1930-2001) para analisar situações de classe na sociedade. O capital cultural é formado por três estados diferentes: incorporado, constituído por saberes transmitidos de maneira informal no meio familiar, representado pelos gostos, atitudes, a maneira de falar, entre outros; objetivado, estabelecido na forma de bens culturais (livros, quadros etc.); institucionalizado, determinado pelos títulos escolares (Bourdieu, 1998).

de escolas públicas; apenas 04 ingressaram pelo sistema de cotas e 02 que responderam que recebem auxílio do PAE (Programa de Assistência Estudantil).

Apresentamos a seguir uma síntese do resultado dos questionários aplicados:

**Tabela 6:** Dados socioeconômicos e culturais dos alunos entrevistados (continua)

<b><i>Nível de instrução de seu pai ou responsável:</i></b>	Alfabetizado	0
	Sem escolarização formal	0
	Ensino Fundamental incompleto	03
	Ensino Fundamental completo	01
	Ensino Médio incompleto	02
	Ensino Médio completo	10
	Curso Superior incompleto	02
	Curso superior completo	02
	Pós-graduação	01
	<b><i>Nível de instrução de sua mãe ou responsável:</i></b>	Alfabetizada
Sem escolarização formal		0
Ensino Fundamental incompleto		03
Ensino Fundamental completo		01
Ensino Médio incompleto		0
Ensino Médio completo		06
Curso Superior incompleto		05
Curso superior completo		05
Pós-graduação		01
<b><i>Renda familiar mensal:</i></b>		até 1 salário mínimo
	1 a 2 salários mínimo	04
	2 a 3 salários mínimo	05
	3 a 4 salários mínimo	04
	4 a 5 salários mínimo	04
	acima de 5 salários	04
<b><i>Recebe algum benefício de algum programa governamental para</i></b>	Sim	02
	Qual?	Programa de Assistência Estudantil
		Programa de Assistência Estudantil

**Tabela 6:** Dados socioeconômicos e culturais dos alunos entrevistados (continuação)

<i>auxiliar você e sua família?</i>	Não	19	
<i>Ingressou no processo seletivo pelo sistema de cotas (políticas afirmativas e inclusão escolar), de acordo com a Lei n.º 12.711, de 29/08/2012 e Portaria Normativa n.º 18, de 11/10/2012:</i>	Sim	04	
	Não	17	
<i>Assinale o tipo de escola na qual concluiu o Ensino Fundamental:</i>	Pública	16	
	Particular sem bolsa de estudo	02	
	Particular com bolsa de estudo	03	
<i>Além do IFSP, você frequenta outro curso?</i>	Sim	09	
	Horário	19h às 22h30	
		19h às 22h30	
		Quinta	
		17h às 18h	
		19h às 22h30	
		19h às 22h30	
		Terça e quinta (17h às 18h)	
		19h às 23h	
		19h	
	Qual?	Curso preparatório para o ENEM	
		Curso preparatório para o ENEM	
		Inglês	
		Música	
		Curso preparatório para o ENEM	
		Curso preparatório para o ENEM	
		Curso de Inglês	
		Nutrição e Dietética	
	Curso de Inglês		
Escola	IFSP		
	IFSP		
	KNN Idiomas		
	Escola de Música		
	IFSP		
	IFSP		
	América Cursos e viagens		

**Tabela 6:** Dados socioeconômicos e culturais dos alunos entrevistados (continuação)

		ETEC - Vargem Grande do Sul CNA Aguai	
Não		12	
<i>Em relação ao estudo e trabalho:</i>	Só estudo	11	
	Estudo e trabalho	02	
	Estudo e sou Monitor	04	
	Estudo e sou estagiário	01	
	Estudo e sou bolsista	03	
	Qual bolsa?	Bolsa Monitoria	
		Bolsa Monitoria	
Bolsa de Extensão			
Bolsa de Extensão			
Iniciação Científica			
Bolsa Monitoria			
<i>Caso estude, trabalhe, receba bolsa ou faça estágio, responda:</i>	Local de trabalho / estágio / bolsa	Estagiário	
		IFSP	
		Rotisseria Tabarim	
		IFSP	
	IFSP		
	Anglo		
	Função que exerce	Monitor de Banco de Dados e Informática	
Monitor de Química			
Bolsista de Extensão			
Monitor Matemática			
Monitor			
Monitor			
Balconista			
Analista			
Monitor			
Atividades que realiza	Estagiário		
	Estudo da matéria referente à monitoria e auxílio aos alunos		
	Atendimento aos alunos		
	Desenvolvimento Web e Mobile		
	Estudo da matéria referente a monitoria, ajuda aos alunos.		

**Tabela 6:** Dados socioeconômicos e culturais dos alunos entrevistados (continuação)

		Auxilio alunos com dúvida em Matemática	
		Ajudo o professor durante a aula	
		Atendo clientes, sirvo, limpo o local.	
		Analista de software	
		Auxiliar de estudos.	
		Deixou em branco	
	Carga horária semanal:	10	
		10	
		20	
		10	
		10	
		Sem resposta	
		20	
25			
<i>Aponte quais as razões pelas quais está trabalhando / estagiando ou recebendo bolsa:</i>	Para complementar a renda mensal familiar	02	
	Para ampliar os conhecimentos técnicos	07	
	Sustentar meus gastos	05	
<i>De que forma, sua família participa de sua rotina escolar:</i>	Não participa	0	
	Participa apenas pelo apoio e incentivo	15	
	Participa ativamente, além do apoio, acompanha meu desempenho nas matérias, auxiliando nas dificuldades encontradas.	06	
<i>Gosta de alguma atividade cultural ou possui algum hooby?</i>	Sim	13	
	Qual?	Jogos de Computador e Jogos de baralho.	
		Jogar futebol, pescar e estudar.	
		Artesanato em panos de prato.	
		Música e bandas.	
		Corrida, futebol.	
		Pratico esportes.	
		Esportes.	
		Teatro.	
		Esportes.	
		Esportes e Academia.	
Body Building			

**Tabela 6:** Dados socioeconômicos e culturais dos alunos entrevistados (continuação)

		Leitura.		
		Desenho, fotografia e dança		
	Não	08		
<i>Qual (is) destas atividades extra-escolares você mais gosta? Pode assinalar mais de uma opção.</i>	Curso de Idiomas	03		
	Música	11		
	Teatro	03		
	Esportes	11		
	Gosto de assistir aos programas de TV	10		
	Não gosto de nenhuma	01		
	Outras	Jogos eletrônicos e jogos de tabuleiro.		
		Jogos, leitura e passeios.		
		Internet		
		Filmes		
<i>Já participou de atividade culturais promovidas pelo IFSP? Se Sim, especifique-as</i>	Sim	16		
	Qual?	Festa junina, EPLITEC, Semana de Tecnologia		
		Semana de Educação e Semana de Ciência e Tecnologia		
		Semana da Tecnologia		
		Semana da Educação, Semana da Tecnologia.		
		Semana da Educação, Semana da Tecnologia		
		Semana da Tecnologia		
		Semana da Tecnologia e Interclasse.		
		Semana da Tecnologia, Semana da Educação e Congresso.		
		Semana da Ciência e Tecnologia.		
		JIFES		
		JIF		
		JIFES		
		Lual Musical.		
		Lual da Biblioteca.		
Eventos da escola				
Não	04			
<i>Você possui o hábito de ler livros?</i>	Sim	10		
	Não	11		
<i>Enumere, por ordem de preferência, os</i>	Internet	1	11	
		2	03	
		3	03	

**Tabela 6:** Dados socioeconômicos e culturais dos alunos entrevistados (continuação)

<i>tipos de leitura que você faz.</i>		4	03	
		5	0	
		6	0	
		7	0	
	Livros didáticos do Núcleo Comum		1	0
			2	07
			3	01
			4	02
			5	02
			6	01
			7	0
	Livros didáticos das disciplinas profissionalizantes do curso (Eletrônica ou Informática)		1	01
			2	0
			3	02
			4	01
			5	02
			6	05
			7	02
	Obras da Literatura		1	06
			2	04
			3	02
			4	02
			5	01
			6	0
			7	02
	Artigos / Revistas científicas		1	02
			2	03
			3	02
		4	03	
		5	02	
		6	02	
		7	02	
Gibis, histórias em quadrinhos		1	0	
		2	02	
		3	04	
		4	04	
		5	01	
		6	04	
		7	01	
Jornais		1	0	
		2	01	
		3	05	
		4	01	
		5	03	
		6	0	
		7	04	
	Muitas vezes	08		

**Tabela 6:** Dados socioeconômicos e culturais dos alunos entrevistados (conclusão)

<b><i>Com que frequência você utiliza o espaço da biblioteca do IFSP para estudo, leitura e trabalho de escola?</i></b>	Poucas vezes	13
	Não frequente	0

Elaborada pela autora (2017)

Pelos dados apontados acima, constatamos que em relação ao contato com o mercado do trabalho, dos 21 respondentes, 11 indicaram que apenas estudam; 02 trabalham, 04 são monitores do IFSP; 03 são bolsistas e 01 é estagiário de uma empresa. Um dado interessante é que algumas das atividades descritas pelos monitores relacionam-se ao atendimento de outros colegas de sala, os quais possuem dificuldades na aprendizagem de algumas matérias, como a Matemática que foi mencionada.

O nível cultural dos alunos entrevistados é bem diversificado também, 13 alunos assinalaram que gostam de atividades culturais e possuem algum tipo de *hobby* (teatro, esportes, futebol, música, artesanato, desenho, fotografia e dança). A maioria indicou que já participaram de atividades culturais promovidas pela escola. Entretanto, em relação ao hábito de leitura, 11 responderam que não possuem e 10 que possuem, o que não corresponde aos preceitos de uma formação básica e sólida. A preferência é pela leitura de textos e matérias da internet e obras de literatura. Os alunos também apontaram que utilizam o espaço da biblioteca para estudo, leitura e trabalhos escolares.

A seguir, apresentamos o perfil dos 11 professores entrevistados, sendo que 05 pertencem ao núcleo profissionalizante e 06 ao núcleo básico.

**Quadro 5:** Identificação dos Docentes Entrevistados (continua)

<b><i>Sexo</i></b>	Masculino:	8
	Feminino:	3
<b><i>Tempo em que possui experiência no magistério:</i></b>	0 a 1 ano	0
	2 a 4 anos	1
	5 a 8 anos	6
	mais de 15 anos	4
<b><i>Tempo em que possui experiência no magistério (Ensino Médio):</i></b>	0 a 1 ano	0
	2 a 4 anos	2
	5 a 8 anos	7
	mais de 15 anos	2
<b><i>Leciona nas disciplinas de:</i></b>	Núcleo Comum	6
	Parte Profissionalizante	5
<b><i>Leciona no (s) curso (s) Integrado:</i></b>	Informática	3
	Eletrônica	2
	Nos dois	6

**Quadro 5:** Identificação dos Docentes Entrevistados (continuação)

<b>Tipo de contratação:</b>	Efetivo	9
	Efetivo em estágio probatório	2
	Substituto	0
<b>Regime de Trabalho:</b>	20h	0
	40h	0
	Dedicação Exclusiva	11
<b>Período em que trabalha:</b>	Matutino	8
	Vespertino	11
	Noturno	3
<b>Quais disciplinas leciona no Ensino Médio Integrado?</b>	Português, Inglês	
	Educação Física	
	História	
	Projeto Interdisciplinar em História e Geografia	
	Artes	
	Matemática	
	Redes de Computadores e a Internet e Segurança da Informação	
	Linguagem de Programação 2; Aplicações para Web 1 e 2; Banco de Dados.	
	Prática em Desenvolvimento de Sistemas	
	Eletricidade Básica (teoria e laboratório), Automação e Projetos.	
	Programação e Microcontroladores	
<b>Formação:</b>	Graduação	Letras – Faculdades Padre Anchieta
		Educação Física - Unicamp
		História Licenciatura
		Licenciatura e Bacharelado em Geografia UFV
		Licenciatura em Educação Artística - Música
		Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física (Unicamp)
		Sistemas de Informação (UNIFAE)
		Sistemas da Informação
		Bacharelado em Ciência da Computação
		Engenharia Elétrica
		Engenharia Elétrica com ênfase em eletrônica
	Especialização	Tradução Puc Campinas
		Práticas Pedagógicas - UFOP
		Musicoterapia
		Administração de Sistemas de Informação (UFLA)
		Docência no Ensino Superior
		Engenharia Web

**Quadro 5:** Identificação dos Docentes Entrevistados (conclusão)

	Mestrado	Linguística Aplicada Unicamp
		Educação Unicamp
		Ciências Sociais
		Geografia (Organização do Espaço) – Unesp Rio Claro
		Distúrbios do Desenvolvimento
		Ensino de Ciências Exatas (UFSCar)
		Ciência da Computação (UFSCar)
		Ciência da Computação
		Engenharia Eletrônica e Computação
		Engenharia Elétrica – Planejamento energético
		Engenharia Elétrica
	Doutorado	Educação Usp
		Sociologia
		Geografia (Organização do Espaço) – Unesp Rio Claro, em curso.
Educação Planejamento energético (em andamento)		
<b><i>Possui algum curso de formação pedagógica complementar?</i></b>	Sim. Qual?	1 (Licenciatura em Matemática)
		1 (Licenciatura em Matemática)
		1 (Licenciatura em Matemática)
	Não	8

Elaborada pela autora (2017)

Além do perfil dos docentes, também identificamos o nível de conhecimento em relação à proposta pedagógica da escola e os documentos institucionais, de acordo com o resultado apresentado no quadro 6.

**Quadro 6:** Conhecimento sobre a proposta pedagógica da escola dos professores entrevistados (continua)

<b><i>Conhece a proposta pedagógica dos Cursos Integrados do Campus São João?</i></b>	Sim	11
	Não	0
<b><i>Participou da elaboração da proposta pedagógica do Curso dos cursos Integrados?</i></b>	Sim.	2
	Como?	Debates, sugestões Coordenador
	Não	9
<b><i>Conhece a proposta da grade curricular e ementa dos Cursos Integrados do Campus São João?</i></b>	Sim	11
	Não	0
<b><i>Participou da elaboração da grade curricular e ementa da proposta pedagógica do</i></b>	Sim.	2
	Como?	Acompanhando debates
	Não	9

**Quadro 6:** Conhecimento sobre a proposta pedagógica da escola dos professores entrevistados (continuação)

<i>Curso dos cursos Integrados?</i>		
<i>Está satisfeito com o atual Plano de Carreira do IFSP?</i>	Sim	8
	Não.	3
	Explique os motivos	<p>Acredito que o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC)<sup>67</sup> não poderia ter equivalência com formação e poderia ser solicitado por qualquer servidor do IFSP. Além disso, deveria existir uma renovação da mesma. Acho que os passos deveriam ser mais padronizados também.</p> <p>Não existe nenhum benefício em orientações de I.C. e Projetos de Extensão.</p>
<i>Participa do Planejamento Escolar?</i>	Sim	10
	Não	1
	De que forma ele ocorre?	Na semana de Planejamento, início do ano letivo.
		Com reuniões, debates, palestras e grupos de trabalho.
		Reuniões no começo do período letivo, envolvendo questões como aluno com problemas de aprendizagem, avaliação diagnóstica e demais.
		Participo das reuniões pedagógicas e dos Conselhos de Classe previstos no Calendário Escolar e das reuniões de área semanais.
		Participando das reuniões propostas pela coordenação.
		Em reuniões entre professores e o setor pedagógico no início de cada semestre.
		Creio que há excesso de reuniões improdutivas, deixando pouco tempo para o “planejar” em si.
		No início do semestre.
Todo início de semestre é reservado aproximadamente 3 dias para discussões quanto às atividades a serem desempenhadas. Porém, acho pouco aproveitada a semana de planejamento,		

<sup>67</sup> O RSC, Reconhecimento de Saberes e Competências está regulamento pela Resolução nº 131, de 04 de novembro de 2014 do IFSP, determina as bases legais do RSC referente aos docentes pertencentes à Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/instituicao/comissoes/cppd.html?start=4>. Acesso em: 22/10/2017.

**Quadro 6:** Conhecimento sobre a proposta pedagógica da escola dos professores entrevistados (continuação)

		pois não permitem discussões com outros professores sobre integrações multidisciplinares.	
		De forma passiva em reuniões informativas no início do semestre.	
<b><i>Considera importante a participação da equipe pedagógica no planejamento escolar?</i></b>	Sim	11	
	Não	0	
	Por que sim?		Há pensamentos e ideias que se complementam.
			Porque é importante o norte didático-pedagógico nas reuniões.
			Para atualização sobre legislação e informações sobre a Organização Didática.
			Porque é necessário articular os professores em torno da proposta e discutir eventuais modificações que se fizerem necessárias, garantindo a tomada de decisões democrática.
			Para orientação e reflexão em torno de questões que muitas vezes não temos conhecimento.
			Pois ajuda os professores a resolver problemas com alunos que ele, sozinho, não conseguiria resolver de maneira adequada.
			Podem contribuir com aspectos pedagógicos, como métodos e técnicas, além de prover informações sobre alunos e turmas.
			Para alinhamento de ideias e iniciativas.
			Acho importante principalmente para discutir comportamentos e ações dos discentes do IFSP que precisam ser ajustadas.
			Qualquer conhecimento a mais é sempre benefício.
A diretriz do método de ensino a ser seguida. Interpretação e aplicação das normas.			
Por que não?	0		
<b><i>Já leu o Documento Base do Governo Federal em relação ao Ensino Médio Integrado?</i></b>	Sim	3	
	Não	8	
<b><i>Já leu o Projeto Pedagógico Institucional do Instituto</i></b>	Sim	2	
	Não	9	

**Quadro 6:** Conhecimento sobre a proposta pedagógica da escola dos professores entrevistados (continuação)

<i>Federal de São Paulo, estabelecido pela Resolução nº. 866, de 04 de junho de 2013?</i>			
<i>Desenvolve atividades extracurriculares com os alunos?</i>	Sim	10	
	Não	1	
	Cite algumas	Ainda não, iniciei no <i>campus</i> neste semestre.	
		Já trabalhei com esportes e expressão corporal.	
		Olimpíada de História da Unicamp.	
		Programa Simulado em Geografia	
		IFSP musical, formação musical para professores.	
		Vou iniciar um curso de aperfeiçoamento em Matemática, voltado para o treinamento para a OBMEP.	
		Trabalhos de pesquisa com o intuito de desenvolver habilidade em resolução de problemas.	
		Projetos de pesquisa e extensão.	
		Organizações de Eventos (Semana Nacional de Ciência e Tecnologia), Visitas Técnicas, Iniciações Científicas, Projetos de Extensão, Orientações de trabalhos de conclusão de curso, entre outros.	
		Projetos de extensão e iniciação científica.	
Acompanhamento em feiras e mostras de ciências, atividades esportivas.			
<i>Tem conhecimento ou desenvolve algum projeto integrador entre as disciplinas de Núcleo Comum e Parte Profissionalizante?</i>	Sim.	3	
	Qual?	Leitura de textos da área.	
		Na disciplina de Aplicações para Web 2.	
		Projetos de Extensão.	
Não	8		
<i>Orienta ou realiza com os alunos do Ensino Médio Integrado atividades de extensão e/ou pesquisa?</i>	Sim.	6	
	Qual?	Já trabalhei com esportes e expressão corporal.	
		Bolsistas nos projetos citados acima.	
		Projeto Enem.	
		Projeto de Extensão	
Iniciação Científica e Projetos de Extensão			

**Quadro 6:** Conhecimento sobre a proposta pedagógica da escola dos professores entrevistados (continuação)

		Projetos de Extensão.
	Não	5
		Já realizei atividade de pesquisa com bolsista, mas não nesse período letivo.
<b><i>De que maneira a disciplina em que leciona no Ensino Médio Integrado pode ajudar na formação do aluno?</i></b>		<b><i>Resposta 1:</i></b> Tornando o aluno consciente, crítico, participativo como cidadão, além de transmitir conhecimento e cultura.
		<b><i>Resposta 2:</i></b> A disciplina ajuda na formação da cidadania do aluno, na construção da autonomia para qualidade de vida própria e coletiva.
		<b><i>Resposta 3:</i></b> Para aprimorar, através da compreensão da História, sua capacidade crítica acerca do seu contexto.
		<b><i>Resposta 4:</i></b> Ao permitir uma visão geral do mundo e do Brasil, aborda questões como a diversidade e desigualdade social. O reconhecimento de realidades sócio espaciais diversas e desiguais no Brasil e no mundo. É possível aos alunos posicionar-se perante relevantes problemas da humanidade. Atualmente, como a questão ambiental, as disparidades regionais, os problemas urbanos, os fluxos migratórios etc.
		<b><i>Resposta 5:</i></b> Creio que “Artes” faz parte da vida do ser humano. Está presente em inúmeras situações do cotidiano. Por se tratar de uma linguagem expressiva contribui para a inserção por outras vias, dos alunos de forma geral. Favorece a reflexão e a criticidade, amplia a visão do mundo.
		<b><i>Resposta 6:</i></b> Ajuda a desenvolver um raciocínio lógico melhor; analisar e valorizar informações provenientes de diferentes fontes; aplicar o conhecimento matemático a situações diversas, desde uma compra, atividades cotidianas até trabalhos científicos.
		<b><i>Resposta 7:</i></b> Considerando a formação profissional, são duas disciplinas fundamentais para a carreira. No aspecto geral, a disciplina Sistemas de Informação aborda questões inerentes ao dia a dia de qualquer pessoa conectada, como os riscos de uso da Internet e comportamento em redes sociais, por exemplo.
		<b><i>Resposta 8:</i></b> No meu caso, na formação técnica do aluno.
		<b><i>Resposta 9:</i></b> A matéria que ministro é fundamental para a formação técnica e humana dos alunos, pois envolve a concepção de um software, aplicando as técnicas de Engenharia de Software com uma turma de 35 alunos trabalhando de maneira colaborativa. Assim, as seguintes características são estimuladas, desenvolvidas e analisadas: divisão de trabalho,

**Quadro 6:** Conhecimento sobre a proposta pedagógica da escola dos professores entrevistados (conclusão)

	responsabilidade, cooperação, comprometimento, dinâmica, pró-atividade, realização técnica das atividades.
	<b>Resposta 10:</b> Ajudam, pois fazem parte dos conhecimentos básicos necessários ao técnico em eletrônica.
	<b>Resposta 11:</b> A inovação tecnológica é a marca da disciplina. Despertar o espírito empreendedor e a capacidade incentiva dos alunos. Todos os métodos de atuação de eletrônica atual passam por programação de elementos integrados de eletrônica e informática.

Elaborado pela autora (2017).

Em suma, podemos observar que os professores afirmam ter conhecimento sobre a proposta dos cursos Integrados do *Campus* SBV. No entanto, também verificamos que a maioria indicou que não houve a participação na elaboração dos projetos pedagógicos. Sobre o perfil dos docentes entrevistados, apuramos que a maioria possui nível acadêmico de Mestrado e Doutorado, apesar disso, os dados indicaram que possuem pouco tempo de experiência em relação ao ensino médio. Dos 11 entrevistados, 8 assinalaram que não leram o Documento Base do EMI, elaborado pelo Governo Federal em 2007, durante o início do segundo mandato do presidente Lula (2007-2010). Além disso, 09 apontaram que nunca leram o PPI do IFSP.

Em relação aos projetos desenvolvidos, quase que a totalidade dos respondentes (10) mencionaram que promovem atividades extracurriculares. Entretanto, oito responderam que não possuem conhecimento e/ou desenvolvem algum projeto integrador entre as disciplinas do núcleo comum e as do núcleo profissionalizante, o que nos indica a contradição entre a prática docente, o Documento Base do EMI e as diretrizes da própria instituição sobre o EMI. Alguns professores revelaram que realizam atividades de pesquisa e extensão, tais como, os projetos de iniciação científica.

Por último, destacamos ainda no quadro 6, as respostas relacionadas à maneira que as disciplinas, ministradas por cada um, podem auxiliar na questão da formação do aluno. Nesse sentido, algumas dessas mencionaram apenas a questão da importância da formação técnica, ou seja, da habilitação profissional correspondente ao curso técnico integrado, conforme podemos observar nas respostas de número 7, 8, 10, 11. O que para nós evidencia a defesa do ensino médio profissionalizante, centrada com as questões e os interesses e a dinâmica do mercado de trabalho. Duas delas, respostas 6 e 9, conseguiram estabelecer uma relação não só com a formação técnica, mas também, com o cotidiano e as relações sociais vivenciadas pelos alunos. Outras destacaram a questão da formação integral do aluno (respostas de número 1 a 5).

Enfim, encerramos este capítulo com um pensamento de Karl Marx (1818-1883), quando este, ainda jovem (por volta dos seus 17 anos), escreveu em 1835, algumas considerações no processo da escolha de uma profissão. Nesse aspecto, acreditamos que o jovem aluno e o professor do IFSP devem compreender e questionar o seu contexto histórico, situando seu pensamento no quadro geral das reformas políticas educacionais e nos interesses que envolvem a oferta do ensino médio profissionalizante:

Mas o guia principal que nos conduz à escolha de uma profissão é o Bem da Humanidade, nosso próprio aprimoramento. Não se imagina que ambos os interesses possam se enfrentar como inimigos, que um precise eliminar o outro; antes a Natureza do Homem é de tal modo orientada que ele só pode alcançar sua completeza, se ele agir para a perfeição, para o Bem de seu meio. Se ele trabalha somente para si, é bem provável que ele possa se tornar um erudito famoso, um grande sábio, um excelente poeta, mas jamais um Homem completo, verdadeiro e grande (MARX apud CALDAS, 2007).

Desta maneira, na nossa realidade educacional, podemos inferir que o jovem estudante do Instituto Federal de São Paulo, *Campus* São João da Boa Vista, quando se depara com a determinação curricular de um curso profissional e, acaba exercendo a profissão, seja de Técnico em Eletrônica ou Técnico em Informática, o faz, a serviço de um “bem” e de uma “necessidade” da humanidade. Nas palavras de Marx, traduzidas pelo professor Marcos José de Araújo Caldas, “elegemos uma profissão na qual podemos trabalhar o máximo para a Humanidade”. Dessa maneira, acabamos não usufruindo de qualquer alegria, já que a felicidade pertence ao “Bem da Humanidade”, atendemos assim, aos preceitos ditados pela sociedade capitalista, ou seja, pelo mercado de trabalho. O caminho do jovem do Ensino Médio Integrado não deve ser determinado no curso de Ensino Médio. Essa última etapa do ensino médio deve propiciar a ele uma educação articulada com a ciência, cultura e tecnologia, sem prejuízo do acesso ao conteúdo de cultura geral, das humanidades. Portanto, tal determinação profissional o impede de se apropriar dos métodos de estudo e pesquisa para se chegar à educação *omnilateral*, promulgada por Marx e Engels, e ainda, à educação de formação humana integral, contrária à preparação centrada na formação unilateral do apenas “saber fazer”, voltada ao mercado de trabalho. O jovem, estudante do EMI, tem direito à indefinição profissional (NOSELLA, 2016a). Nessa perspectiva, as determinações profissionais o impedem de apreenderem dos meios necessários à emancipação e à superação de sua subalternidade, uma vez que a escola do EMI não se coloca como “projeto universal”, de escola para todos, e sim, aos filhos dos trabalhadores.

## 4. O QUE DIZEM E POR QUE DIZEM: Análise e Problematização

### 4.1 Sistematização e Organização da pesquisa

De antemão, é necessário caracterizarmos a escolha do método de coleta de dados, o Grupo Focal (GF). Dessa forma, tal processo de escolha levou em consideração a possibilidade de amplo diálogo e diferentes olhares sobre o mesmo assunto, sem a necessidade de consentimento de opiniões, mas sim, com o propósito de diálogo crítico e perspectivas diferentes sobre determinado tema, o que, talvez, não seria possível na forma de entrevista individualizada.

Assim, além dos pressupostos teóricos sobre essa técnica determinados por Morgan (1997), Veiga e Gondim (2001), mencionadas na “Introdução” desta tese, levamos em consideração também a característica de relevar o processo de um grupo, no qual fornece ao pesquisador a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, observando as interações do processo grupal e os diferentes pontos de vistas. Com isso, o Grupo Focal é também indicado quando se pretende obter novas ideias e alguns pontos convergentes e divergentes sobre determinado tema, enriquecendo, a obtenção de informações sobre um contexto específico – no nosso caso, sobre o projeto pedagógico do Ensino Médio Integrado vigente. Nessa perspectiva, entendemos que:

O trabalho com grupo focal permite compreender os seguintes aspectos: processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes. Assim, constitui-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (MELO; ARAÚJO, 2010, p. 2-3).

Em consonância com as características dessa técnica de coleta de dados, as dificuldades encontradas durante o processo de realização das entrevistas grupais surgiram da conciliação dos horários entre os professores e entre os alunos do último ano dos cursos de Ensino Médio Integrado, considerando o período de realização de provas finais do primeiro semestre de 2016, além dos docentes de núcleo comum e profissionalizante escolhidos não estarem lecionando no dia e horário determinados.

A participação de todos os sujeitos da pesquisa foi de modo voluntário e, antecipadamente, foram entregues e informados sobre os Termos de Consentimento Livre

Esclarecido<sup>68</sup>. No caso dos alunos, o contato foi feito com os representantes das turmas do último ano dos cursos de EMI. Os TCLE's e os questionários foram entregues aos participantes uma semana antes, sendo uma cópia do TCLE destinada a cada entrevistado devidamente assinados e rubricados. O contato com os professores e equipe gestora e pedagógica foram realizados via *e-mail* e também por telefone.

Em todos os encontros dos grupos focais comunicamos aos participantes a natureza da pesquisa, explicitando os objetivos geral e específicos, além de enfatizar a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da UFSCar. A opção pela entrevista utilizando-se da técnica de grupo focal foi explicada, ressaltando o intuito de interação entre os participantes a fim de revelar as percepções sobre os tópicos a serem discutidos. Enfatizou-se também que é importante a participação de todos e que as divergências de opiniões servem para estimular ainda mais o debate. Foi lido também o resumo do projeto de pesquisa. Em relação à transcrição das entrevistas, optamos pela transcrição literal, desconsiderando alguns vícios de linguagem (né, assim, é..).

A entrevista com a equipe pedagógica e gestores ocorreu no dia 28 de abril, às 15h, no Laboratório de CNC. A duração da entrevista foi de 01h34min, sem quaisquer intervenções. A identificação desse grupo se deu da seguinte forma: entrevistado A, B, C, D, E e F, totalizando 06 participantes.

A entrevista com os professores do núcleo profissionalizante ocorreu no dia 24 de maio, às 14h, no Laboratório Informática 3. O critério de escolha dos professores, considerou primeiramente, aqueles que lecionam no quarto ano do EMI tanto no Eletrônica quanto no Informática, além de considerar a disponibilidade desses e conciliação de horários livres. Dessa forma, foram entrevistados três docentes da área de Informática e dois docentes da área de Eletrônica. A duração da entrevista foi de 47 minutos, sem quaisquer intervenções. Participaram da entrevista cinco professores que lecionam disciplinas do núcleo profissionalizante do ensino médio integrado. Já com relação à entrevista com os professores do núcleo comum, essa ocorreu no dia 8 de junho, às 15h20, na sala de aula 6, piso superior. O critério de inclusão para participação desses professores se deu da mesma maneira que os do núcleo profissionalizante. Assim, foram entrevistados seis professores de diferentes disciplinas do núcleo propedêutico. Duração da entrevista: 1h11min., sem quaisquer intervenções. Os docentes de "A" a "E" pertencem ao núcleo profissionalizante, e os de "F" a "K", ao núcleo comum.

---

<sup>68</sup> Os modelos dos Termos de Consentimento Livre Esclarecidos desta pesquisa encontram-se no Apêndice D.

A entrevista com o primeiro grupo de alunos ocorreu no dia 23 de junho, às 7h da manhã, no Laboratório Informática 3 com duração de 01h05min. com sete alunos matriculados no quarto ano do curso Integrado em Eletrônica. A entrevista com o segundo grupo ocorreu no dia 29 de junho, às 17h20min. no Laboratório de Informática 5 com sete alunos do quarto ano do curso Integrado em Informática, com duração de 45 minutos. Por último, a entrevista com o terceiro ocorreu no dia 04 de julho às 13h com mais sete alunos do quarto ano do curso Integrado em Informática, duração de 40 minutos, totalizando assim, vinte e um alunos participantes das entrevistas.

O critério de participação desses alunos, considerou primeiramente, aqueles que estão matriculados no quarto ano do EMI tanto do curso de Eletrônica quanto do Informática, além de considerar a disponibilidade desses e conciliação de horários livres, sem que possa haver prejuízo no andamento das atividades escolares.

Para identificação dos alunos na entrevista e na posterior transcrição foram entregues para cada aluno um “cartaz” de identificação, por exemplo, “Aluno A”, “Aluno B”, e assim por diante. Os alunos foram orientados a se identificarem dessa forma antes de cada “resposta”.

No Apêndice A desta tese encontramos os modelos de questionários aplicados aos alunos e docentes do EMI. No Apêndice B, inserimos os roteiros das entrevistas utilizados nos três grupos (alunos, docentes e gestores, equipe pedagógica). E, no Apêndice C incorporamos a transcrição completa das entrevistas. O Anexo A traz o parecer consubstanciando do Conselho de Ética da UFSCar.

Por se tratar de vários discursos em questão, é importante deixar claro que a teoria de Bakhtin<sup>69</sup> (1895-1975), concernente com o método dialético de Marx, considera que a linguagem também está inserida num processo de interação mediado pelo diálogo, e não apenas como um sistema estruturado no vocabulário e na gramática, uma vez que a partir dos diálogos, enunciados concretos, ouvimos e reproduzimos nas diferentes comunicações, sejam elas através dos discursos como também nos argumentos de um livro, uma teoria. O filósofo foi o primeiro a estudar a linguagem sob a perspectiva da análise marxista, apesar de fazer uma ressalva, uma crítica ao marxismo, pois discorda que a superestrutura é determinada pela economia para responder a tudo. Outro aspecto é que, ao contrário de Saussure, Bakhtin

---

<sup>69</sup> Mikhail Bakhtin foi um filósofo e pensador russo, teórico da cultura europeia e das artes. Dedicou a vida à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Fonte: < <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/mikhail-bakhtin-498487.shtml>>. Acesso em: 20/11/2016.

valoriza a fala, a enunciação, pois argumenta que a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, ou seja, ligada às estruturas sociais (BAKHTIN, 2006).

No âmbito do discurso, uma das categorias mais interessantes desenvolvidas pelo filósofo russo foi a do “discurso de *outrem*”, o qual refere-se que o discurso é fruto de uma construção social, dependente das condições sociais e econômicas do contexto histórico. Dessa maneira, a linguagem, como a própria história, não é um sistema acabado, os motivos ideológicos são os mais importantes a considerar.

Diante dessa perspectiva, Orlandi (2007), ao introduzir os estudos da análise de discurso no Brasil, nos indica que devemos compreender a língua fazendo sentido, partindo do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. Para a autora, a Análise de Discurso é herdeira de três regiões de conhecimento: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise.

Nesse sentido, ressaltamos que Antonio Gramsci e Mikhail Bakhtin desenvolveram teorias semelhantes em relação à hegemonia, linguagem e ideologia. Vale dizer que os estudos de linguagem dos filósofos foram investigados em condições políticas distintas. Gramsci, por exemplo, defendia que a imposição de uma língua unitária pode nos revelar que outras mudanças políticas devem estar acontecendo:

Sempre que aflora, de um modo ou de outro, a questão da língua, isto significa que uma série de outros problemas está se impondo: a formação e a ampliação da classe dirigente, a necessidade de estabelecer relações mais íntimas e seguras entre os grupos dirigentes e a massa popular-nacional, isto é, de reorganizar a hegemonia cultural (GRAMSCI, 2002, p. 146).

Com isso, tanto em Gramsci quanto em Bakhtin, o discurso hegemônico não deve ser visto sempre como uma ferramenta de dominação ideológica, já que o sujeito é dinâmico e, dessa forma, no campo da hegemonia, há possibilidade de resistência e transformação. Tal como nos revela Saviani (1980, p. 10) é na disputa pela hegemonia que se “constrói a contra hegemonia pela luta hegemônica”. Trata-se aqui, para nós, da reforma intelectual e moral defendida por Gramsci, a qual, por conseguinte, contribui para o processo de elevação cultural das massas.

## 4.2 Análise e Problematização das Perspectivas e Concepções

Considerando, portanto, os pressupostos teóricos de Gramsci e as questões de linguagem e de discurso de Bakhtin, assim como os fundamentos da técnica de Grupo Focal, faremos a seguir, a análise das entrevistas pelos discursos apresentados no processo dialógico com os sujeitos da pesquisa - alunos, professores, gestores e equipe pedagógica do *Campus SBV* do Instituto Federal de São Paulo.

Em consonância com o método dialético do marxismo investigativo, após a leitura e a avaliação das transcrições, elencamos como categorias de análise: 1) a questão da “juventude” inerente ao jovem estudante do Ensino Médio Integrado; 2) o princípio pedagógico dos cursos; 3) a necessidade de conscientização e elevação cultural das massas para a concretização do processo de uma sociedade unitária.

Outros temas, não menos importantes, mas que estão de modo intrínsecos às questões acima elencadas apareceram nas entrevistas, tais como, a concepção do EMI; o currículo escolar; a infraestrutura da escola; as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem; a formação continuada dos professores; o desenvolvimento de projetos extracurriculares; a relação com os servidores da escola de modo geral; a existência e importância do grêmio estudantil; o convênio com empresas ou entidades e o perfil e atendimento do aluno do Ensino Médio Integrado.

Em suma, pelo quadro a seguir, elucidamos as categorias de análise e as problematizações da pesquisa que se dialogam com as principais ideias contidas nos discursos:

**Quadro 7:** Categorias de Análise e Problematizações da Pesquisa

<b>Categorias de Análise</b>	<b>Problematizações da Pesquisa</b>
1- A condição da “juventude” do aluno do EMI;  2- O Princípio Pedagógico dos Cursos;  3- A necessidade de conscientização e elevação cultural das “massas”.	a- A Questão da <i>Travessia</i> ; b- A integração entre a educação básica e o núcleo profissionalizante; c- As perspectivas dos cursos de Ensino Médio Integrado; d- Trabalho e Profissão; e- A Metodologia e a Proposta Pedagógica da instituição; f- A duração dos cursos de EMI (3 ou 4 anos).

Elaborado pela autora (2017).

As categorias de análise representam, no contexto dos discursos, os argumentos centrais para a criticidade sob os fundamentos gramscianos que permeiam a tese. Dessa maneira, as problematizações de pesquisa, elencadas no quadro 7, relacionam-se, dialeticamente, com a defesa da proposta da escola unitária gramsciana:

#### **a-) A questão da *Travessia***

A ideia central da questão da *travessia* dialoga com a tese de Nosella (2016a, p. 92), pois as *veredas* dessa *travessia* pressupõem a superação neoliberal para a sociedade socialista. Entretanto, o autor deixa claro que o ensino médio técnico profissionalizante, entendido como *travessia* apresenta elementos contrários ao processo dialético de luta de classes, indicando, por exemplo, a problemática da obrigatoriedade do conteúdo do ensino profissionalizante no percurso do ensino médio. Nosella (2016a), ao problematizar essa questão, nos deixa claro que, para Gramsci, a leitura da história deve se fazer pela dialética. No campo da luta por um projeto de escola unitária, existem grupos distintos e/ou homogêneos disputando hegemonia com objetivos diferentes. Assim, não há garantia que a *travessia* resulte na ação concreta de escola unitária, não é um processo da lógica formal. Projetos educativos que dão continuidade à questão da dualidade estrutural impedem o desenvolvimento da formação humana integral, fundamentada nos pressupostos marxianos e gramscianos. Nesse sentido, o emprego da palavra *travessia*, por ser uma palavra “bonita”, e metaforicamente, “sedutora”, é recorrente e aparece nos textos de pesquisa sobre o Ensino Médio Integrado, sobretudo àqueles se configuraram a partir do Decreto n.º 5.154/2004, bem como definem a escola unitária gramsciana condizente com essa oferta. Vejamos o trecho do documento base que discorre a respeito:

Com isso queremos erigir a escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora. Como nos diz Gramsci, essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos, logos e técnos*, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Isso porque esse projeto materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social (SETEC, MEC, Documento Base, 2007, p. 48).

Sabemos que as teorias de Marx, em consonância com as leis da dialética, ao pensar na educação *omnilateral*, de formação humana integral, reivindicava a união da instrução e do trabalho, mediante a eliminação da divisão do trabalho vigente do século XIX.

Nesse sentido, lembramos também da insistência de Lênin em “Tarefas da Juventude Revolucionária” na relação escola-política, a “nova escola” deve se apropriar de todo o conhecimento cultural, para se constituir na nova sociedade uma “disciplina consciente”.

Voltando à questão da dialética gramsciana, de acordo com Nosella (2016a), no processo de luta por uma escola unitária, o militante não deve descrever o percurso do ponto de início ao ponto de chegada, não deve antecipar as teses e antíteses, porém, no campo de luta política e hegemônica. No caso do Brasil, diante de tantos modelos multiformes do ensino médio, o militante deve propor, efetivamente, o projeto de escola média unitária a partir da defesa de um modelo único a todos os jovens, sem a fragmentação das disciplinas de cultura geral e, tampouco a determinação da profissionalização precoce. Tal problematização perpassa, dialeticamente, pelas questões da qualidade do ensino, formação docente e abandono escolar.

Assim, a configuração do Ensino Médio Integrado se estabelece nos moldes de uma sociedade capitalista com a clara pretensão de oferta de ensino profissionalizante que visa aos interesses do mercado de trabalho. A seguir, grifamos alguns trechos das entrevistas, os quais demonstram as concepções dos sujeitos entrevistados com essa política de oferta de educação profissional:

*Entrevistado B:* Olha essa pergunta é muito legal, porque assim: deveria ser para **atender ao mercado de trabalho**, apesar que tem muitos professores do ensino **básico que tentam mudar um pouco essa interpretação da importância**. Tem muita gente que acha que o ensino médio deveria ser para preparar para o Enem. E, na verdade, muitos dos argumentos, nas reuniões que participamos, ouvimos os professores. Mas, o aluno vem aqui por causa do Enem porque é uma escola boa. Ele não vem aqui por causa do curso técnico. E aí a gente entra num conflito.

*Entrevistado F:* Nós fizemos essa pergunta aos alunos...

*Entrevistado B:* Porque o aluno vem com esse interesse do Enem. E, na verdade, o Instituto foi criado para atender uma demanda do mercado. E aí entra num conflito. Não estou falando que deveria ser para um, nem para o outro. Mas, é um problema, porque tem uma falsa impressão que o diploma de graduação vai resolver a sua vida lá fora. Muitos trazem essa mentalidade.

*Pesquisadora:* Vocês todos acham isso? Concordam?

*Entrevistado C:* Não, a gente vê assim na própria fala de muitos alunos que, inclusive, os alunos com a realidade mais vulnerável, que eles vêm para a escola **Instituto Federal porque é uma escola de qualidade**. Inclusive eles sofrem muito quando chegam aqui. Para se adaptar, há todo um processo de estudo. **Mas, é que muitos não vêm para uma identificação com os cursos profissionais, eles vêm com esse intuito**. Não especificamente o Enem, mas o Enem é importante para o vestibular. Mas também de ter uma qualidade no ensino. Que eles acham que saindo do Instituto Federal, vão ter várias possibilidades. **A formação profissional fica em segundo plano**. O que a gente percebe. E uma das queixas que eles têm bastante, eu não sei se cabe aqui, mas é o que a gente escuta muito. **E de ser tão voltado para a área de Exatas, os alunos que têm uma identificação maior com a Humanas, eles sofrem muito. Por isso até a discussão do curso Integrado em Administração. Porque aí, isso também implica na evasão. Porque eles não se identificam. Não conseguem acompanhar. Eles dizem: “esse curso não é para mim, é inatingível, tenho muita dificuldade com essa área”**.

**Docente E:** [...] Eles estão mais na escola em função do ensino médio gratuito, pelo menos aqui no IFSP, em relação ao integrado com curso técnico em eletrônica e informática. Então, assim, eu acho que caberia uma discussão de conscientizar, de levantar essa discussão com os alunos. Eu acho que eles não aproveitam tanto assim a formação profissional.  
[Grifo nosso]

Destacamos também, nos trechos acima, o reconhecimento por parte dos docentes e da equipe sociopedagógica, de que os alunos almejam no Ensino Médio Integrado os mesmos conteúdos da elite dirigente para o ingresso no nível superior, embora tenha o conhecimento que o curso é de quatro anos com a oferta de disciplinas do núcleo comum e profissionalizante. E, ainda, pelo excerto: “[...] *A formação profissional fica em segundo plano*” (Entrevistado C). Os sujeitos da pesquisa reconhecem que alguns alunos, mesmo que não possuem habilidades nas ciências exatas, acabam ingressando no curso pela qualidade de ser um ensino público e de qualidade: “[...] *mas, é que muitos não vêm para uma identificação com os cursos profissionais, eles vêm com esse intuito*” (Entrevistado C).

No contexto sobre o Ensino Médio Integrado houve um debate instigante durante a entrevista com os professores do núcleo comum, logo no início do diálogo, sobre a questão da identidade do curso que se configurou a partir do Decreto n.º 5.154/2004. Dois professores discursaram, um reproduziu o discurso em defesa do EMI, e outro relatou que, na época em que vivenciou a mudança do ensino médio na esfera federal, leu uma entrevista do ministro da Educação, na qual ficou claro, na visão dele, que o propósito era o de atender à demanda do mercado de trabalho:

**Docente H:** Bom, eu já vou falar uma coisa que eu discordo até por estar aqui mais tempo. O Haddad era ministro da educação. Eu tinha acabado de entrar no instituto, mas por alguma razão eu tinha guardado uma entrevista dele, no final de 2007, e eu, tinha entrado em fevereiro de 2008. **Ele deu uma entrevista à Folha de São Paulo quando ele foi a Alçada para ser ministro da educação, dizendo assim, que o ensino médio não agregava nada mais aos estudantes e, por isso, o ensino tinha que ser técnico.** Então, ali veio **uma política para acabar com o antigo ensino médio que havia no CEFET.** Eu mesmo, em 2008, ainda dei aula no ensino médio, não era o técnico, tinha o curso técnico também, mas era descolado do ensino médio. Eu, particularmente, fiquei bem chateado, porque, ao contrário dele, **eu achava que o ensino médio era uma fase importante e que agregava, não precisa ter esse vínculo com a profissão, com o técnico.** O que ficou um tanto explícito é, que naquele momento, pelo menos a maioria das pessoas passaram a entender, as pessoas que viam criticamente a educação, de que então, era como se o governo, logo em seguida, no final do ano, em 2008, criou-se o Instituto Federal, era CEFET virou Instituto, eu entrei em fevereiro e em, dezembro, virou Instituto, as pessoas que estudavam a educação de uma maneira mais crítica passaram a ver essa atitude dele de transformar o ensino médio em ensino técnico mais explicitamente, uma coisa do tipo assim, olha o Instituto Federal vai funcionar como uma espécie de instância federal de segunda classe e a universidade fica sendo para formação de mão de obra para os que têm condições, e aqueles cidadãos de segunda classe vão para o ensino de segunda classe, que é para formar técnico, para formar gente para o chão da fábrica.

Então, para eles o ensino médio técnico é para a formação do chão da fábrica e, a universidade para formar bacharéis. Então, com a ampliação, não ficou sendo exatamente isso, até porque, nós que damos aulas **sabemos que os estudantes que aparecem aqui, a grande maioria deles, aparecem explicitamente, interessados no ensino médio, no núcleo comum e não na área técnica. Inclusive eles questionam “por que tem pouca aula de História, por que tem pouca de Geografia, eu queria ter mais aula de redação”.**

**Docente G:** Eu acho assim, que é muito específico isso de pouca aula de História, pouca aula de redação, do IFSP de São Paulo. Como eu vim do Instituto Federal, antigo CEFET Minas *campus* Ouro Preto, e lá era assim, aula o dia inteiro, período da manhã sempre eram aulas do ensino médio, tinham de 3 a 4 aulas de história, eles tinham aulas de Artes nos três anos, e à tarde, eram sempre as disciplinas técnicas, eles bandejavam lá, e na hora do almoço, sempre faziam esportes, música. E isso eu vejo também, eu tenho muitos colegas que trabalham no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, no interior do Rio Grande do Norte, não é nem Natal, que lá o *campus* é maravilhoso também, que tem toda a estrutura boa e que funciona desse jeito também. Então, eu acho que o IFSP vem, historicamente, pegando a “criançadinha” que era pobre, a história do IF São Paulo é assim, até o professor de Filosofia mostrou uma vez num filme, mostrando aquela “criançadinha” era pobre que ia para se profissionalizar, depois virou CEFET, passou por vários estágios e, daí, depois quando virou CEFET ficou para uma elite, isso lá na capital, em São Paulo, que ia depois para estudar nas federais e, eu acho, que não parou de ser assim. Mas, nunca teve uma preocupação real com a educação. Agora, se você pega Minas, principalmente os mais antigos, como Ouro Preto tem uma estrutura que é preocupada com a educação, de uma maneira geral. A pessoa ia ao Instituto Federal de Ouro Preto por duas razões: para fazer esportes, tinha muitos meninos que iam para fazer esportes, porque tinha toda aquela estrutura esportiva, e também porque a escola tinha 80 anos. Tudo bem, mas Passos Ferro, lá em Rio Grande do Norte, não tem 80 anos, e tem essa estrutura, ele é de 2007 para ver como é uma concepção do IF São Paulo, a minha crítica é com o IF São Paulo. Em Brasília, onde não tem quadra e nem bandejão, não tem ensino médio. O IF que vou, lá em Gama, tem ensino médio porque tem ginásio e tem bandejão. Quando não tem ensino médio, eles acham que podem ter uma estrutura menos apropriada e, que o IF São Paulo tem isso: primeiro você coloca aluno e, depois, você tenta construir, então, eu acho que tem uma concepção errada, mas é do IF São Paulo, não é uma questão do Haddad. **E essa questão da profissionalização, existe uma preocupação porque a gente sabia que há 10 anos atrás estava havendo falta no mercado de pessoas qualificadas, então, acho que foi essa a preocupação do Haddad, eles tinham essa preocupação em democratizar sim porque as cotas funcionaram com a democratização [...].**

[Grifo nosso]

Sob argumentos gramscianos, remetemos à tese de Nosella (2016a, p. 90) no que diz respeito à questão da *travessia*, pois indica que o nosso papel na construção da dialética deve ser o de luta por uma sociedade unitária, sem equacionar o ponto de saída e o ponto de chegada. Entendemos que Gramsci não passa a ideia de “concessão”, mas sim de “constatação” e reconhecimento da necessidade de elevação cultural do proletariado. Citando as palavras de Nosella, sabemos que as “intencionalidades profundas” dos jovens estudantes do EMI da instituição investigada buscam, na verdade, ao invés de uma profissão a curto prazo, o “conhecimento geral que lhe fora historicamente negado” (NOSELLA, 2016a, p. 94).

## **b-) A integração entre a educação básica e o núcleo profissionalizante**

Sobre a temática da integração entre a educação básica e o núcleo profissionalizante, notamos que o termo “integrado”, a partir dos documentos norteadores do EMI, procuram relacioná-lo à articulação entre ciência, trabalho, tecnologia e cultura. Quando se ouve: “Eu estudo no Ensino Médio Integrado”, logo sabemos que a expressão procura elucidar a sua dimensão de se integrar e se articular aos preceitos defendidos no Documento Base de 2007 (ciência, cultura, trabalho e tecnologia), conforme indicado:

Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (SETEC, MEC, Documento Base, 2007, p. 5).

No entanto, sabemos que a expressão oculta o seu complemento (Integrado ao ensino técnico profissionalizante). E, ainda, nas grades curriculares dos cursos analisados, a terminologia utilizada é: “Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio”, aparece, antes da expressão “ensino médio” o nome do curso profissionalizante, seja ele “Técnico de Informática”, ou “Técnico de Eletrônica”, conforme os anexos B e C. Assim, quando se menciona “Ensino Médio Integrado”, acreditamos ser uma expressão sedutora e que falta o seu complemento. A propósito, integrar-se à profissão, não significa se integrar ao trabalho. Além do mais, podemos inferir outros complementos à palavra “integrado”, isto é, podendo ser integrado à situação social econômica, à tendência vocacional do aluno, à modernidade de conteúdo, à vocação regional do *Campus* São João do Instituto Federal e outros.

Ademais, vale ressaltar que os vocábulos *integrados*, *integração* também foram utilizados nos relatórios dos decretos que resultaram na Lei n.º 5692/71. Nas palavras de Nosella (2016a, p. 135), a proposta do “Ensino Médio Integrado à Formação Profissional Técnica”, pode, metaforicamente, nos apresentar um cavalo de Troia, com o intuito político de introduzir a profissionalização no ensino médio regular.

Dessa maneira, a questão da integração entre a educação básica com a profissionalizante, remete a problemática da dualidade escolar e indica o fundamento gramsciano a respeito da conscientização e a necessidade de elevação cultural das massas. O perfil da escola média unitária, segundo Gramsci, corresponde ao “desenvolvimento de

trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual” (GRAMSCI apud NOSELLA, 2016a, p. 83).

Nesta pesquisa, os professores entrevistados, ao explicitar sobre a questão da integração entre os dois núcleos, demonstram que desconhecem, de maneira geral, os projetos pedagógicos dos cursos, e ainda, disseram que se ocorre algum tipo de projeto integrador, é de modo bem “superficial” e fragmentado. Em vista disso, selecionamos os seguintes excertos das entrevistas:

**Docente K:** Eu percebo que o integrado é quase um concomitante só que obrigatório.

**Docente J:** Eu comentei com você que havíamos lido partes dos PPC’s, porque esses dias temos pensando um pouco sobre essa reformulação e lido um pouco os PPC’s. E é assim: eu percebo que pelos menos na minha área quem escreveu não sabia o que estava escrevendo, completamente fora. E eu não vi em nenhuma dessas propostas que li uma proposta de integração, não digo nem interdisciplinaridade, mas integração ainda não vi no papel e nem na prática também.

**Docente K:** As reuniões são separadas.

**Docente J:** Nós já fizemos inúmeras propostas para sentarmos e conversarmos, vamos sentar todos juntos? Mas, parece que isso é uma dificuldade. Aparentemente, não, parece que elas estão abertas.

**Docente H:** Até quando sentamos juntos no auditório, separa.

**Docente F:** Talvez, o pessoal da pedagogia comandando seja mais interessante. Porque o que nós temos hoje, outro dia, eu dou aula de inglês também, então para o curso Eletrônica como eu trago alguma coisa de inglês? Como o vocabulário é muito difícil deles entenderem, eu peguei toda aquela parte de material (alicate e etc.). Mas, eu não sou de eletrônica. Então, como que chama tal coisa? Por exemplo, em português: “ah professora isso aqui serve para cortar fio”. Aí eu: “não tem que ter um nome, não pode ser “cortar fio”. **Daí eu procurei um professor de eletrônica. Eu acho que os professores até gostariam de trabalhar juntos, mas temos um determinado conteúdo, daí você pensa assim: “ah, se eu for trabalhar junto com outro colega, meu conteúdo vai ficar para trás”.**

**Docente F:**[...] Tem que ser previsto no PPC para as pessoas poderem trabalhar juntas. Então, tais trabalhos interdisciplinares que a gente tem, na verdade, é “pra inglês ver”. Porque cada um coloca a sua parte lá, não tem integração de nada.

**Docente K:** O máximo que eu faço é colocar um exercício ou outro ligado algum assunto da área, mas é meio forçado, às vezes.

**Docente F:** É a gente força a barra para tentar.

**Docente J:** E, talvez seja por conta das coordenações dos cursos estão, talvez, com pessoas que não tem a formação pedagógica, não tem uma visão mais ampla da educação, de vivência específica. Às vezes, deu aula a vida inteira, mas isso não quer dizer que ele tem uma formação na educação que entenda essas questões porque ele está na questão técnica mesmo, e talvez, isso dificulta muito essa integração que nós estamos colocando aqui. Então, por isso, a questão das pedagogas, não que eles dirigissem, porque eu acho que a gente nem tem essa estrutura aqui, mas que a gente pudesse ter a pessoa que coordena com essa noção, orientação e suporte e, que não ficasse só naquelas reuniões de início do ano.

**Docente B:** [...] Mas você fala assim: estamos desenvolvendo projetos que envolvem os dois núcleos? Não.

**Docente A:** Eu acho que ocorre mais embasamento e não uma interligação entre as duas. Eu não **vejo como integração, eu vejo como embasamento.**

**Docente D:** Realmente, a integração ocorre entre as disciplinas técnicas. Porque temos muitos resultados e **projetos interdisciplinares para as disciplinas técnicas.** Mas, eu acho que um pouco da culpa disso tem a ver com as diretrizes do MEC.

*Docente E:* Em relação ao quarto ano de Informática que ministramos aulas lá, existe **uma integração total entre as disciplinas técnicas**. É o objetivo com os alunos, é a sala toda trabalhando de forma colaborativa para desenvolver uma aplicação WEB. [...]. Teve um ano que o professor de português, há dois anos, e daí tivemos uma conversa e ele ajudou os alunos a produzir esse manual. Mas, isso não é uma coisa que acontece todos os anos. Desde 2012, eu ministro essa disciplina, e esse projeto só ocorreu uma vez. E não está escrito no PPC.  
[Grifo nosso]

Nesse processo, identificamos que alguns professores do núcleo profissionalizante afirmam que a integração ocorre entre as disciplinas técnicas, porém na questão da integração entre os núcleos do curso, praticamente não existe, ou seja, o que vimos são disciplinas “desintegradas” e um curso “desintegrado”, oposto ao real propósito. É possível identificar também a dificuldade do relacionamento acadêmico entre os docentes, conforme os grifos indicados. Além disso, o termo “integrado”, na concepção dos entrevistados, corresponde à integração disciplinar, o que não está coerente com os preceitos indicativos do trabalho como o princípio educativo do sistema escolar.

De modo semelhante, os alunos relataram a existência de poucos projetos “integrados”, e alguns acabaram reproduzindo o discurso de que seria impossível integrar as disciplinas técnicas com as do núcleo básico. De modo geral, os alunos, assim como os professores, demonstraram que não possuem clareza suficiente do que é integração. A maioria entende apenas como uma junção dos conteúdos do núcleo comum com os da parte técnica.

Outros, entretanto, mencionaram que existe a “integração”, mas exemplificaram apenas situações de algumas disciplinas, sem planejamento pedagógico:

*Aluno A1:* Bom, eu já vi algumas relações de integração sim. Eu me lembro que no primeiro ano, inclusive, nós tivemos na **parte de Física a matéria do terceiro ano porque tinha relação com a matéria técnica**, então para termos um preparo melhor nessa parte de eletricidade. E também quanto à Matemática, nós tivemos também um preparo de logaritmos para não “assustar” muito quando fosse ver em eletrônica já como ela seria na prática. Então, alguma integração ocorre, mas eu acho que ela é muito pequena ainda, acho que teria que melhorar mais.

*Aluno D1:* A integração é pouca. Eletrônica tem muita conta, **então a Matemática ajuda muito e o Inglês** também porque a maioria dos componentes já vem escrito em inglês e nós conseguimos identificar.

*Aluno E1:* Realmente a integração entre as matérias técnicas e “normais” é pouca, só que eu não vejo como ter mais integração, porque, como exemplo, **como você relacionaria Sociologia com alguma matéria técnica?** Eu não vejo como relacionar isso.

*Aluno G1:* Eu vejo que alguns aspectos do núcleo técnico se integram ao núcleo comum, mas a integração é pequena, muito pequena. **Deveria ter um projeto** para ajudar a integrar mais, uma reforça a outra, acho importante ter todas.

*Aluno D2:* Eu não sabia que deveria ter integração, acho que talvez na área de Matemática, por exemplo, no primeiro ano, nós vimos conteúdos que talvez, não veríamos se o curso não fosse Integrado, então talvez foi na disciplina de Matemática que nós vimos mais coisas para ajudar em Lógica e na parte de programação.

**Aluno F2:** Eu acho que é bem nítida essa integração entre os dois núcleos porque, conforme foi falado, no primeiro ano nós tivemos Matemática e aprendemos binário, teve esse conteúdo porque iríamos começar a ver na parte técnica, porque daí começamos a ver o que era binário e acabou casando as duas matérias. E esse ano, nós estamos tendo o Inglês Instrumental que é para começarmos a ver a parte do inglês mais relacionada a parte de Informática mesmo, uma linguagem mais técnica.

**Aluno E3:** O que acontece é da gente usar conhecimento de uma matéria do núcleo comum na parte técnica ou também da técnica com o núcleo comum, que é muito mais raro, mas efetivamente acontecer de dois professores se unirem, um de cada núcleo e proporem um trabalho, um projeto, que eu me lembro, nunca aconteceu. Além dos projetos da escola que acontece, raramente, que já vinham acontecendo, mas não é um **projeto necessariamente da grade do curso, mas da Semana da Tecnologia e da Semana da Educação que eles se unem e fazem esse projeto**. Mas, fora isso, estar incluído na grade do curso, nunca vi.

**Aluno F3:** Citando o exemplo que o aluno E3 falou, sobre os eventos que ocorrem raramente, por exemplo, a EPLITEC, que normalmente é um evento que ocorre entre professores não só do *campus*, mas de outras regiões também, **eles discutem o uso da tecnologia na educação. Isso pode ser considerado uma integração, porém não existe a participação dos alunos em si porque eles são convidados a assistirem, mas a única atividade efetiva de alunos é com alunos bolsistas que ajudam e ganham a bolsa na preparação desse evento**. Mas, não há um tipo de projeto voltado somente para os alunos.

**Docente E:** Eu acho que os alunos do Integrado se beneficiam muito da política de **iniciação científica, com projetos de extensão que tem no IFSP**. Porque assim: acaba, naturalmente, o aluno procura um projeto I.C. ou um projeto de extensão que tem a ver com o curso Integrado dele, e aí assim: ele acaba tendo que utilizar as disciplinas tanto do núcleo comum quanto do núcleo técnico. Mas, não é um projeto da disciplina, da grade curricular e tal. É um projeto complementar, que é uma consequência.

[Grifo nosso]

De acordo com os excertos, é possível afirmar que alguns dos entrevistados se aproximam da concepção de integração, articulada com a proposta unitária, ao mencionar as atividades culturais da escola e de alguns eventos, como a Semana de Tecnologia, projetos de extensão e a EPLITEC, são os que se aproximam mais das prerrogativas da formação humana integral. No entanto, elas são direcionadas a poucos alunos, portanto, não são atividades obrigatórias: “[...] a única atividade efetiva de alunos é com alunos bolsistas que ajudam e ganham a bolsa na preparação desse evento” (Entrevista, Aluno F3). Além do mais, há uma falsa ideia de que essas se apresentam como conteúdos extracurriculares. Todo o aprendizado escolar, dentro ou fora da escola, é parte do currículo.

Constatamos também que além do problema do desenvolvimento de projetos integrados, as disciplinas de PFS (Projeto Interdisciplinar de Filosofia e Sociologia) e PHG (Projeto Interdisciplinar de História e Geografia), apesar de estarem agrupadas no PPC, são ministradas separadamente. Tanto os alunos quanto professores relataram dificuldades neste sentido:

*Pesquisadora:* A disciplina PHG chama-se Projeto Interdisciplinar de História e Geografia. Vocês desenvolvem projetos ou atividades entre as duas?

*Aluno E3:* Alguns conteúdos acabam relacionando um com o outro, **mas projeto ou um seminário que envolva as duas ou os dois professores não tem.**

*Pesquisadora:* A disciplina de Sociologia e Filosofia também é dessa forma?

*Aluno A3:* Sim, mas elas são sempre dadas separadas, sem projetos.

*Docente H:* O que é pedido ao Enem, particularmente, de História, eu imagino que aconteça em Geografia também, eu acabo dando praticamente a metade do conteúdo, porque basicamente eu privilegio a História do Brasil porque têm muitas coisas importantes. Já a História Geral não dá para trabalhar muito porque nós temos poucas aulas mesmo. **Na prática, é apenas uma aula só por ano por disciplina. Essa forma foi feita por um gerente aqui da escola, a disciplina é uma só com duas frentes, no primeiro semestre, os alunos fazem História, e no segundo, Geografia ou vice-versa. Aí, você já conhece o aluno e tal, depois só vou vê-lo no outro ano e, talvez, no segundo semestre do outro ano.**

*Docente I:* É horrórico mesmo. Mas aí não sei se é menos pior do que você ter uma aula de 50 minutos.

*Docente H:* É pior, você não consegue fazer nada.

*Docente I:* Eu não sei muito falar, você chega, faz a chamada, daí você começa a falar de clima e o pessoal já começa a dar “tchau”. É difícil.

*Aluno A1:* As disciplinas com maior dificuldade, conforme eu disse, da parte técnica é a de projetos, porque você tem que aprender as coisas na prática, e isso é mais difícil, só um ano para isso, eu acho muito pouco. **E também outro problema que eu acho que tem no curso é a disciplina de Artes, que só temos no último ano. Então, você nunca teve Artes e chega no último ano para ter, a história da arte é gigante, para um ano só, duas aulas, “super” corrido.** E quanto às disciplinas mais importantes, para mim, são todas as disciplinas do núcleo comum porque eu preciso do conhecimento de todas elas para a realização do vestibular, mas, principalmente, aquelas que eu mais gostei, tanto da área de eletrônica quanto Física, Matemática, até pelo incentivo dos professores.

[Grifo nosso]

Pelos excertos acima, identificamos as deficiências de ensino em relação às disciplinas do Núcleo Comum dos cursos integrados. As disciplinas de Artes, História e Geografia são fragmentadas pelo sistema escolar e, mais ainda, se forem consolidadas as determinações da Lei n.º 13.415/2017, que visam a redução da carga horária do ensino médio geral, bem como o não cumprimento da obrigatoriedade do ensino de disciplinas como Filosofia e Sociologia.

Os discursos ora acima apresentados evidenciam a necessidade de integração curricular e da construção de práticas e projetos pedagógicos que norteiam os envolvidos no processo educativo, os quais devem compreender o homem como ser histórico-social, isto é, percebê-lo como um ser que age sobre a natureza, satisfazendo suas necessidades, e com isso, produzindo conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprios. De modo geral, observamos que, em suas falas, os professores não compreendem o processo da realização de integração. Por conseguinte, defendemos que o princípio pedagógico de todo o sistema escolar é o trabalho.

### c-) As Perspectivas dos cursos de Ensino Médio Integrado

Tratamos como “perspectivas” dos sujeitos entrevistados em relação ao curso de Ensino Médio Integrado, sob a ótica de dois argumentos: o projeto de um ensino de excelência deve ser desenvolvido não apenas em uma parcela do sistema de ensino brasileiro. Além disso, tal projeto deve ser visto como um instrumento de cultura geral aliada à educação tecnológica, que se opõe à tendência de mera formação voltada aos interesses do capitalismo. Defendemos, portanto, a escola unitária gramsciana, a qual nos apresenta como instrumento essencial na concretização de uma sociedade unitária, posto que a elevação cultural das massas representa a formação de intelectuais orgânicos, os quais devem ingressar na vida política diante da luta contra hegemônica. Isso só é possível a partir de uma educação humanista e moderna.

Dessa maneira, entre as concepções do ensino médio integrado oferecido na escola investigada, encontramos os seguintes entendimentos:

- Que a qualidade do ensino dos cursos de EMI no *Campus* São João é superior ao ensino médio regular, oferecido pela rede estadual da região, no geral. Diante disso, o motivo de ingresso nos cursos se justifica pela qualidade do ensino. A preferência entre os alunos é de que o curso ofertasse apenas as disciplinas do núcleo comum, uma vez que almejam o ingresso no nível superior:

**Aluno C1:** Eu acho que o estadual, infelizmente, é onde tem maior deficiência de ensino. E o Instituto Federal está competindo assim, de lado a lado com a particular. Eu, até particularmente, não gosto do técnico, eu vou me formar, mas não é uma coisa que eu gosto. E, ano passado, eu falei para um professor do curso técnico que eles deveriam focar mais no vestibular porque a grande maioria quer fazer faculdade. Então, deveria focar mais no vestibular. Eu acho que, principalmente, este ano, com a nossa turma, os professores do núcleo comum se mobilizaram muito para nos ajudarmos, tem um curso de terça e quinta voltado para o vestibular, e também tem um professor de Geografia, que é uma área que abrange, na minha opinião, toda a área de Humanas, que fazemos sempre um cursinho com ele. Então, eu acho que, principalmente este ano, eles se mobilizaram muito para nos ajudar para o vestibular.

**Aluno G1:** Tanto no IF quanto na escola particular, eu vim de escola particular, precisa focar no estudo, se você quiser realmente passar de ano. O diferencial realmente é o foco de cada um. No IF nós temos este ano a mais por causa do técnico integrado, além de ser focado no vestibular, ele também é focado no técnico, que serviria para a nossa vida profissional para aqueles que gostariam de seguir na área de eletrônica. Agora, o privado, seria focado somente no vestibular, mas ambos são fortes.

**Aluno C1:** Eu entrei aqui também por causa do ensino médio, que é de qualidade, todo mundo tem essa noção, e eu também fui um pouco influenciada pelo meu pai porque ele é técnico em eletrônica, então eu fui um pouco influenciada. Mas, foi bom, eu, provavelmente, faria alguma engenharia e acho que a maioria das engenharias, alguma coisa de eletrônica vai englobar. E eu sempre pensava “ah, alguma coisa de eletrônica eu vou gostar”, porque daí eu poderia seguir nessa área de engenharia, mas

também não aconteceu isso, e eu percebi que eu não gosto de eletrônica de jeito nenhum, então isso me ajuda a escolher uma profissão porque eu já sei que engenharia não vai “rolar”, então, eu procurei outras áreas, mas também eu percebo que aqui no IF, os alunos do ensino médio já têm, por exemplo, a gente pode não ser tão bem preparado para passar no vestibular, mas nós somos preparados de como viver dentro de uma faculdade

**Aluno A1:** O principal motivo foi o de ter uma escola pública de qualidade. Todo mundo falava que o ensino aqui é muito bom, só que eu também gostava muito da área de eletrônica quando eu entrei aqui e até acredito que, ao longo dos anos, eu consegui me apaixonar mais ainda pelo curso, apesar dos professores do técnico, como os alunos já disseram, não ter uma boa didática quanto do núcleo comum, eles passam muito bem o que seria essa área profissional, muitos já têm experiência nessa área. E, por isso, eu acredito, até pela expectativa que eu tive quando eu vim aqui que era de ter boas aulas do núcleo comum para eu conseguir disputar os vestibulares e também para eu me formar como técnico para ter conhecimento da base da área de eletrônica, foi completo.

**Aluno G1:** Eu entrei na instituição por causa da fama, por ser uma boa instituição, e minha primeira opção sempre foi “Exatas” e aqui tem uma educação de qualidade. Eu também não tinha a mínima ideia do que seria a eletrônica, eu me surpreendi e gostei, eu quero seguir essa área de Engenharia.

[Grifo nosso]

Dessa maneira, a partir dos trechos selecionados, sabemos que a opção pelo vestibular não mostra que o curso profissional seja um equívoco, mas revela a heterogeneidade dos alunos e o entendimento da precocidade profissionalizante. Nesse sentido, há pontos discordantes entre alguns professores e alunos, que elencam as disciplinas profissionalizantes como essenciais ao processo de amadurecimento pessoal e intelectual nos alunos:

**Docente K:** Um ponto positivo do Integrado que eu acredito que o fato de ter a parte técnica integrada faz com que eles tenham essa maturidade, eu acho que se fosse só com matérias do núcleo comum, talvez, eles não saíssem dessa forma. Porque eu acho que essas disciplinas fazem com que ele adquira maior responsabilidade.

**Aluno C1:** Eu acho que o objetivo da escola é formar bons técnicos e eu acho que a parte técnica ainda tem muita força e deve ter porque escolhemos fazer esse curso, nós já sabíamos que não estávamos ingressando no ensino médio comum. Então, vai ter força sempre por mais que gente fale que “ah, deve focar no núcleo comum”, eu também sou “super” a favor de focar no núcleo comum, só que, às vezes, eu acho errado esse meu lado porque eu escolhi estar aqui e fazer esse curso técnico, então, eu sabia que não iria ser o ensino médio comum.

**Docente E:** Só para complementar aqui: independentemente de qualquer coisa, a parte profissionalizante do EMI dá um embasamento muito grande para o aluno, independente do que ele seguir. Porque ele vai ter todo um conhecimento agregado sobre a área do curso dele, que dá um suporte para ele. Você vê, por exemplo, os alunos de Informática e também da área de Eletrônica. A parte de desenvolvimento lógico deles, cognitiva, você percebe, e é notório, que eles saem à frente de outros com muito mais maturidade

[Grifo nosso]

- Os professores revelam a contradição entre a qualidade do ensino médio público federal com a qualidade do ensino no âmbito estadual:

**Docente C:** Acredito que a gente acaba tendo problema de ter que absorver esses **alunos que não estão interessados no ensino profissionalizante por uma falta de opção de qualidade gratuita**. Talvez, se nós tivéssemos uma opção de apenas ensino médio que tivesse a mesma qualidade do nosso ensino médio, nós teríamos mais alunos interessados na parte profissionalizante aqui. A gente acaba suprimindo uma deficiência do ensino estadual.

[Grifo nosso]

A concepção de Ensino Médio Integrado dos sujeitos da pesquisa, em geral, diverge da escola defendida por Gramsci, ou seja, uma escola unitária tende a superar a dicotomia entre a escola *interessada* ao mercado de trabalho e a escola *desinteressada* no sentido gramsciano. Gramsci defende o desenvolvimento de uma escola “desinteressada” dos interesses imediatos do mundo capitalista. O termo “desinteressado” é entendido no sentido conotativo de um horizonte cultural amplo, destinado a toda a humanidade, sem divisão de classes. Há algumas aproximações nesse entendimento, conforme o trecho indicado a seguir:

**Docente G:** Só que não se tornava crítico, tenta lembrar o ensino médio de vocês gente? Quem deixou a gente crítico? **A gente buscou por fora a ser críticos, nós participamos politicamente, nós fizemos movimento estudantil, a gente leu a mais do que o professor pediu.**

[Grifo nosso]

#### **d-) Trabalho e Profissão**

Neste item, estabelecemos a dicotomia entre trabalho e profissão. Não são sinônimos, conquanto a profissão pode ser relacionar, dialeticamente, com o mundo do trabalho. Nessa perspectiva de análise e apropriando-se da tese defendida por Nosella (2016a, p. 94), sabemos que há uma profunda diferenciação entre o ensino médio público, de modo geral, e o ensino médio da esfera privada. Existem diferenças metodológicas e de conteúdo. A profissionalização, seja Técnica de Informática, ou ainda, de Eletrônica, oferecida de modo precoce aos jovens estudantes do ensino médio integrado do *Campus* São João da Boa Vista do IFSP, relacionam-se à “profissão”, pois visam atender aos interesses do mercado de trabalho, bem como às necessidades subjacentes da classe trabalhadora.

Sendo assim, o trabalho no sentido ontológico, se estabelece na direção de ser concebido como o cerne do princípio educativo de todo o sistema escolar. Defendemos o direito

de adolescentes de 14 a 17 anos o acesso à cultura geral, moderna e consistente. A práxis política de Gramsci caracteriza-se pelo “otimismo da vontade e pessimismo da razão”. Com isso, devemos continuar na luta por um projeto de ensino médio unitário, tendo a escola como um instrumento social para a emancipação humana. A escola média unitária não deve profissionalizar os alunos, mas sim oferecê-los condições objetivas para que possam optar, livremente, pela sua formação desejada, seja de nível superior ou técnica profissionalizante.

Assim, constatamos nos discursos, a questão da maturidade vivenciada pelos adolescentes, considerando a fase de transição da puberdade. Defendemos, nesse sentido, o direito à indefinição profissional, uma vez que os jovens têm direito à educação básica de qualidade nessa última etapa de ensino, sem que esses possam ser instigados à profissionalização precoce determinada no currículo escolar. Em concordância com Gramsci, defendemos que todos têm o direito de vivenciar a adolescência. Nessa fase é que o jovem vai se definindo moralmente, intelectualmente e socialmente.

Todavia, os alunos investigados revelam certa preocupação quanto à questão da definição profissional:

*Aluno A1:* Com certeza, eu pretendo fazer vestibulares e Enem e, como eu disse antes, **eu queria uma qualificação para o futuro, só que eu não pretendo continuar nessa área profissional de eletrônica**, seria mais uma segunda opção para mim porque eu sei que minha preferência é **Medicina** na minha vida, é o que pretendo fazer, só que o curso deu uma bela base do que seria, é um curso que gosto, só que meu objetivo é outro, é continuar estudando.

*Aluno B1:* Vou fazer o Enem e os vestibulares disponíveis. Pretendo no ano que vem ingressar no ensino superior e a matéria, **a profissão que eu pretendo seguir não tem relação com o curso que estou fazendo no ensino médio**, como eu já tinha dito, eu sempre tive essa preferência pela área de Humanas e isso foi se confirmando durante o ensino médio e eu pretendo ser bem-sucedido nessa profissão que eu vou cursar no ensino superior, pretendo ser um bom profissional nessa área.

*Aluno C1:* Eu Também farei os vestibulares disponíveis aqui no estado, as três estaduais e o Enem, eu pretendo ingressar em curso superior no ano que vem, mas, se não der, eu vou continuar estudando para ingressar no próximo ano. E o curso que **quero fazer não tem relação com a área de eletrônica e também não é da área de Exatas, é da área de Biológicas**, eu pensava nesse curso antes, só que eu pensava em alguma Engenharia, mas não deu, então, eu vou seguir para a área de Biológicas mesmo.

*Aluno E2:* Eu pretendo continuar os estudos, **só não sei direito a área, com certeza será fora da área técnica.**

*Aluno D2:* Eu também vou continuar os estudos, vou fazer também o Enem, prestar outros vestibulares, também vou sair da área, como o aluno G2, eu vou para Engenharia Civil, não tem muito a ver com o curso técnico, mas eu acho que a gente acaba conseguindo conciliar algumas coisas: logística, matemática.

*Aluno C2:* Eu também pretendo continuar os estudos, fazer o Enem, desde o primeiro ano, **eu estou sempre mudando minha opção, mas eu tenho certeza que não será a técnica, a Informática, acho que eu vou conseguir pensar até o final do ano.**

*Aluno A1:* Acho que **maturidade** é uma coisa que define bastante porque eu acho que eu estou muito bem preparado para ingressar numa universidade, sair de casa e ir estudar fora, eu já sei como vou me sentir até porque eu não sou desta cidade eu já

estou morando fora, já faz quatro anos, então eu já tive um aprendizado antes da época que teoricamente deveria ser. Então, para mim, é essa a palavra, maturidade.

**Pesquisadora:** Até porque vocês são adolescentes. Na adolescência é muito comum vocês terem tantas dúvidas, essa insegurança, acho até que vocês têm direito a ter certa imaturidade. Até porque vocês estão vivenciando todo um processo ainda. Alguém quer dizer mais alguma coisa?

**Aluno G1:** Acho que experiência é minha palavra, eu adquiri muita experiência nesses anos. Também não sou desta cidade, faço uma “viação pendular” todo dia, vou e volto para a minha cidade. **Eu gostei do curso**, acho que vai me ajudar bastante na minha vida futura e acho que adquiri bastante experiência.

[Grifo nosso]

Com isso, evidenciamos que a questão da obrigatoriedade do ensino profissionalizante na etapa do Ensino Médio se perpetua e se consagra ainda mais pela dicotomia do tipo de oferta de ensino, de acordo com a classe social. A necessidade é a de elevação cultural das massas, intensificando assim, o ensino de cultura geral, sem descartar o ensino tecnológico, necessário à formação humana integral.

A questão da profissionalização aparece na maioria dos discursos. A questão da “profissão” aparece, quando se é questionado às equipes gestora e pedagógica, bem como aos docentes, sobre o convênio com empresas e entidades e a respeito dos objetivos do curso:

**Entrevistado B:** Sim, as empresas fazem propostas. Eu recebi uma proposta ontem do curso de Manutenção de Aeronaves. O problema é que a proposta se esbarra na limitação de corpo docente. Limitação de estrutura física. Muitas vezes, a empresa pede uma questão muito específica e não é fácil atender à empresa na sua totalidade. Mas, a escola tem muito contato. **Têm muitos empresários que ligam aqui, eles pedem, por exemplo, 5 alunos que dominam determinada ferramenta, determinado conhecimento.** É curioso que quando o empresário liga, fala: “eu quero uma pessoa que domina tal assunto”. **Ele nem pergunta se é do curso médio, técnico ou superior. Acontece, às vezes, do estagiário virar funcionário da empresa.** Tivemos mudanças no PPC de não tornar o estágio obrigatório. Porque tínhamos dificuldades de fornecer estágio para todos os alunos.

**Entrevistado F:** O pessoal de fora com quem eu tenho conversado, eles falam muito bem de nossos alunos que fazem estágio. Os nossos alunos recebem muitos elogios. Tem capacidade de aprendizagem, motivação e base. Inclusive falei com um aluno egresso do curso técnico em Química, que a empresa Sabesp sempre abre “portas” aos nossos alunos. Eles comentam: **“eu já empreguei 3 do Instituto Federal, eles trabalham aqui um tempo e depois vão para empresas maiores”.**

**Docente B:** Eu tenho retorno de profissionais de empresas que dizem: “eu vou direto no IFSP”.

[Grifo nosso]

Como desfecho desta arguição da dicotomia entre profissão e trabalho, ressaltamos os pressupostos marxianos, desenvolvidos por Manacorda (2007):

Portanto, o fim, é formar uma vida da comunidade em que ciência e trabalho pertençam a todos os indivíduos. Isso significa que a escola não pode deixar de se

configurar a não ser como o processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho; uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque sendo operativa, reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza; um **trabalho** não destinado a adquirir habilidades parciais do tipo artesanal, porém o mais articulado possível (MANACORDA, 2007, p. 75).  
[Grifo nosso]

## e-) A Metodologia e a Proposta Pedagógica da instituição

Entre as concepções e as perspectivas relacionadas ao desenvolvimento da metodologia e da proposta pedagógica da escola investigada, destacamos as proposições a seguir:

- o processo de elaboração dos projetos pedagógicos dos Cursos Integrados, e ainda, há a questão da carga horária insuficiente de algumas disciplinas do núcleo comum, disposição inadequada das disciplinas durante os 4 anos letivos, projetos pedagógicos desatualizados e outros assuntos pertinentes:

**Docente D:** Eu acho que a grade, como o próprio nome diz: ela dá uma ideia de um negócio que você não consegue mexer. Então, nesse sentido, se tivesse um sistema de flexibilizar mais a grade curricular, talvez, trabalhar com matérias optativas, fosse uma saída. Talvez, melhoraria o curso como um todo no sentido até para suprir a questão de novas tecnologias. Apesar de que, **cada professor, de uma certa forma, acaba fazendo uma interpretação do conteúdo de forma que ele melhor entende.** Então, a grade serve mais para nortear nesse sentido. Mas, eu acho que grade perfeita não existe.

**Docente F:** Eu vou falar do meu caso, por exemplo, inglês, eles têm no primeiro, segundo e não tem no terceiro. **E volta a ter no quarto. Então, você fica com uma lacuna no terceiro ano e você volta a disciplina no quarto ano, então é uma coisa absurda.**

**Docente G:** Nossa, que louco. Eu não sabia.

**Docente H:** Mas, tem coisa pior.

**Docente F:** Eu acredito que tenha.

**Docente H:** Você ter que dividir a disciplina.

**Docente F:** Eu falei isso para os alunos: **“Gente, Artes no quarto ano?” Nós temos que ter Artes no primeiro ano para ajudar em toda parte de literatura, a parte humana que a gente precisa fazendo todos os comentários e está lá no quarto ano, e o aluno já está saindo...**

**Docente I:** Uma norma que tinha no “forno” fala que agora a parte do núcleo básico não precisa mais **ter as 2.400h garantidas por lei, parece que isso será flexibilizada em função da necessidade de formação técnica.** Parece que está quase saindo essa normativa aí.

**Docente F:** Era tudo que a gente precisava (tom irônico).

**Docente I:** Parece que é norma que vem de cima (do MEC), e as escolas vão poder flexibilizar os seus currículos. Mas aí aquela questão: algumas disciplinas que não são tecnicistas ou que não dão muito apoio às transformações mais técnicas, as nossas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia **são as únicas que levam o caráter interdisciplinar no nome.** Mas, o que acontece é assim, da minha percepção: não há uma linha, embora exista essa mutação, esse “Frankenstein” como eu chamo

dos 4 anos, não tem lógica uma pessoa estudar no primeiro ano, começar com a expansão ultramarina da Europa e, no meio do caminho, começar a estudar a questão ambiental e clima. Está no quarto ano, que eles fazem Geografia primeiro, estudarem da Guerra Fria para a frente e virar o ano, eles voltarem lá no imperialismo. É o que acontece.

**Docente G:** Nossa, que loucura. Isso deve dar um nó na cabeça do aluno.

**Docente I:** Isso faz o que não prática: que os alunos não se dediquem à disciplina e que torna a disciplina “acessória” e, portanto, quase que inútil. É bizarro.

**Docente J:** É que na verdade ninguém pensa na questão do currículo, em modelos curriculares que favoreçam à aprendizagem, não existe uma preocupação com o modelo curricular, existe uma preocupação com o que cabe e aonde, então, agora aqui não cabe inglês, tira inglês, e põe lá, cabe isso aqui. Então, isso não é estudar currículo, isso não é entender currículo, não é pensar na formação e no desenvolvimento do aluno.

**Docente I:** Eu acrescentaria no meu caso o quantitativo de aulas, acho insuficiente, tanto pelo PCN, como para trabalhar como um conteúdo que é tão extenso. Porque realmente você fica entre “pincelar” o conteúdo para falar que existe aquilo, ou de fato, trabalhar. Eu tenho pensando nisso aí, trabalhar com menos temas, mas trabalhar de forma mais aprofundada do que simplesmente “pincelar”.

**Docente I:** Então, na verdade, o currículo que acaba determinando determinadas contratações do núcleo docente e isso é uma escolha política, necessariamente. O tipo de profissional que você quer formar justifica, mas assim é um recurso escasso e a divisão é política. Qualquer iniciativa de reformular o currículo ou de repensar no currículo, não que as outras disciplinas não abordam essa questão humanística. Mas a parte da questão social é reflexão direta dessas disciplinas porque elas trabalham diretamente com essa reflexão. Então, para você ter essa visão humanística que fala em todas as prerrogativas de ensino ficam um pouco, às vezes, “pra inglês ver” porque quando você tem, você tem não no modelo necessário de aulas.

[Grifo nosso]

- Dificuldades na distribuição da Carga horária, principalmente nas disciplinas do Núcleo Comum. A carga horária das Ciências Humanas é reduzida:

**Aluno D2:** Eu acho que a parte mais difícil é da área técnica e é também, por exemplo, a cada 15 dias de cada bimestre, parece que nós vamos ficar loucos porque junta tudo, várias provas e tudo mais, acho que a principal dificuldade é você conseguir conciliar a parte técnica com o núcleo comum e ir bem em tudo. Acho que os quatro anos é necessário e precisa de mais tempo senão você não consegue dar conta de todas as matérias, mas acho que em alguns anos há uma disposição ruim de algumas matérias, que a gente acaba perdendo na área de Humanas, a gente perde em História, Geografia, Filosofia e Sociologia, a gente acaba perdendo tempo para ganhar em outras, então poderia ser melhor disposto em alguns anos do curso

**Aluno B3:** É uma coisa que dificulta, principalmente nessas matérias de Humanas, é que elas são semestrais, então se fosse somar ao longo dos quatro anos, a gente só teve dois anos de cada matéria, que é História e Geografia, Sociologia e Filosofia, então os professores têm que fechar o conteúdo muito rápido, se é um professor que ele não consegue passar o conteúdo de forma que a gente entenda ou fica “enrolando”, não consegue suprir as necessidades que a gente precisa para fazer uma prova como o Enem e vestibulares, acaba dificultando, além de serem matérias que geram um pouco de desinteresse.

[Grifo nosso]

Outras percepções revelam alguns projetos desenvolvidos na escola, bem como as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem; formação continuada e infraestrutura. De maneira geral, os professores declararam que os projetos extracurriculares e a formação continuada acontecem e são incentivados de maneira satisfatória:

**Docente E:** Eu acho que o IFSP incentiva muito. Eu acho que os professores aqui têm sim, eles compraram essa ideia de fazer atividades complementares da grade deles, **tanto com iniciação científica e atividades de extensão quanto com atividades com alunos que acabam sendo fora da sala, fora do IFSP, cultural.** E você acaba desenvolvendo a parte de socialização, de colaboração.

**Docente D: Visita técnica, Semana de Tecnologia, a festa junina dos alunos.**

**Docente B:** Interage bastante com eles.

**Docente E:** Eu fiz o ensino médio comum numa escola particular em São João da Boa Vista. E eu vejo hoje o tanto de oportunidades que os alunos têm disponíveis e eu não tive.

**Docente D:** E o comprometimento também, eu vejo que é maior dos alunos do ensino médio. Por incrível que pareça, mesmo com a falta de maturidade, nesse aspecto, eles são mais maduros.

**Docente E:** Olha, eu estou com um projeto de extensão com 4 alunos, 3 alunos da Engenharia e 1 do Integrado. E, na questão de comprometimento do Integrado é maior. Nem se compara.

**Docente J: Têm muitos projetos,** muitos incentivos, muitos editais que podemos participar, editais internos e externos e acho que isso favorece muito.

**Docente I:** As pessoas que trabalham diretamente nessa área de insumo e extensão são bem acessíveis. É muito fácil chegar na bibliotecária e sugerir um livro.

[Grifo nosso]

Algumas concepções dos entrevistados relacionam a proposta pedagógica dos cursos à continuidade e aprofundamento de conteúdo visto no ensino fundamental, em face das dificuldades encontradas. Outros, elucidam a questão do desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos visando o ingresso ao ensino superior e a integração entre escola e a vida:

**Docente J:[...]esse currículo está aqui desde 2009 e até então ele nunca mudou.** Eu entrei em 2014, mas pelo que entendi, por muito tempo, muitas pessoas que passaram como professor nesse curso eles eram professores substitutos, eu fui a primeira professora efetiva da minha área, então quer dizer, as pessoas que estavam como professores substitutos eles não tinham essa intuição de modificar o currículo.

**Docente B:** Eu vou plagiar aqui a fala de um professor que veio para cá e já deu aula em várias escolas, ele disse “eu nunca vi uma escola fantástica com esses alunos do **ensino médio fazendo iniciação científica**”. Você pega um bom aluno, fazendo Iniciação agora, depois, ele vai para o superior. Quando esse aluno chegar no mestrado, ele vai “arrebentar”. Toda aquela dificuldade que existe da escrita, não existirá mais porque esse aluno seguiu os passos corretos para chegar a um nível bom de profissional e pesquisador. **Essa oportunidade é excelente que eles têm aqui na escola.**

**Docente C:** Tem a formação profissional, **mas a gente percebe que os alunos têm uma formação pessoal de entendimento do mundo, de influência de mídia, de**

**noção política muito melhor que a média da sociedade.** Eles são mais questionadores.

**Docente E:** Ah, sim, mas a parte de formação de cidadãos, nesse sentido, é indiscutível.

[Grifo nosso]

Houve divergência na questão da formação continuada entre os professores do núcleo comum e os da parte profissionalizante. Os primeiros estão, de modo geral, satisfeitos. Já os professores da parte técnica expressaram dificuldades e falta de incentivo no desenvolvimento e atualização da prática docente:

**Docente G:** Acho que há, nesse ponto tem bastante. Não sei se isso vai mudar, mas por enquanto tem bastante.

**Docente D:** A parte de cursos de didática, métodos de ensino está totalmente ausente. Inclusive, fizemos um trabalho para tentar suprir essa questão de falta de atualização da parte técnica. Fizemos levantamento de cursos, fomos atrás, fizemos cotações e não foi para frente. E não foi a primeira vez que aconteceu. Então, acho que falta um pouco de incentivo nesse sentido. Embora, a instituição incentiva a auto capacitação, em termos de mestrado e doutorado. Agora, essa outra parte precisa ser revista.

**Docente B:** Principalmente, a parte pedagógica. Às vezes, eles se concentram muito. Como você mesmo falou, dicas de aulas, didáticas, abordagens...

**Pesquisadora:** Isso não é discutido nas reuniões de áreas e pedagógicas?

**Docente B:** Não são discutidos. Normalmente, são informativas. Quando você senta e discute todas as informações.

**Docente E:** **É muito distante a relação do docente com a parte pedagógica.**

[Grifo nosso]

Outro fator destacado pelos professores no processo de ensino e aprendizagem estão vinculados às dificuldades de assimilação dos conteúdos, e também a deficiência na formação básica do Ensino Fundamental:

**Docente B:** [...]O aluno abstrair o problema, entender o problema, imaginar todo aquele contexto que estamos colocando, e aí chegar a solução. Às vezes, até tem a bagagem suficiente para desenvolver, só que ele não consegue criar aquele modelo mental do problema. Você tem que trabalhar muito isso.

**Docente C:** Nesse sentido, eu vejo dois problemas. Primeiro, é a **falta de formação básica que eles chegam aqui, têm muita deficiência de matemática fundamental e de outras coisas que complicam muito.** Então, leva-se bastante tempo para ele entrar num ritmo de estudo e compensar essa defasagem. E tem a outra questão, que comentamos, anteriormente, **de termos muitos alunos que não têm o perfil da área técnica.** Então, isso você tem que dar uma “rebolada” para tentar motivar o aluno, que, às vezes, não gosta de Eletrônica ou da Informática para ele conseguir, pelo menos, atingir o mínimo necessário para se formar. Então, essa é uma questão que “pesa” um pouco para mim.

**Docente F:** **Acredito que seja defasagem de conhecimento mesmo. As turmas são bem heterogêneas,** se elas fossem um pouco mais homogêneas acho que seria mais tranquilo e, às vezes, esse aluno que chega, ele se sente meio perdido porque ele não consegue acompanhar a aula. A estrutura é muito boa nesse sentido, você tem monitoria para esse aluno, você tem horário de atendimento para esse aluno, mas como ele vem de um esquema que não tinha...

**Docente I:** É uma cultura diferente.

*Docente F:* Então, não tem como ele se encaixar nessa cultura.

*Docente G:* Ele não tem hábito de estudo. Tem aluno que somente aqui ele vai ter acesso aos livros, não tinha acesso à biblioteca, livros.

[Grifo nosso]

Os gestores e a equipe pedagógica relataram alguns obstáculos e entraves para desenvolverem atividades junto aos professores. Destacamos alguns desses que foram mencionados na discussão dos grupos:

*Entrevistado B:* E o professor tem uma visão também que aí é o **problema de cultura de universidade** que a gente traz na instituição. Isso é visível. O professor acha que dando aula só para o Ensino Médio limita a capacidade técnica que ele tem a oferecer à instituição. Assim: “**Ah, eu sou um doutor, dando aula para o ensino médio?** Poderia estar fazendo pesquisa”. Então assim, isso é uma questão que existe. Aliás, isso existe quase que na totalidade do corpo docente. Porque tem professor que vai pedir redistribuição e ele vem direto nesse assunto. Tentar tirar aulas dos professores do ensino superior, gera uma polêmica, eles não gostam.

*Entrevistado D:* É contraditório demais. É muito claro que quando o professor se inscreve no processo seletivo, que é o professor de educação básica, técnica e tecnológica. **É uma carreira diferente do professor universitário.**

*Entrevistado A:* E ele recebe vantagens para isso.

*Entrevistado D:* Então, o professor vem com esse espírito, mas ele não vem enganado. Cria-se uma cultura.

*Entrevistado F:* Existem as reuniões de área onde são ditas algumas coisas nesse sentido. Na área, fica Eletrônica, Informática e Núcleo Comum. **Não é discutido o curso todo.** Por exemplo, no início do ano foi feita uma reunião com as três áreas juntas. Foram discutidas várias coisas. O problema é que acaba não discutindo a parte pedagógica. Na última reunião, foi discutido sobre o espaço físico para projetos, que não tem muita a ver. A reunião acabou sendo direcionada para isso. O pessoal do núcleo comum acabou participando como ouvinte. Houve duas apenas, mas quando tem um problema mais específico.

[Grifo nosso]

Os entrevistados expuseram também opinião a respeito da infraestrutura da escola. Sabemos que Gramsci no Caderno 12 enfatiza que a escola unitária deve considerar a questão do espaço, dos prédios, onde as bibliotecas devem ser especializadas e existir ainda salas aptas ao trabalho de seminário, ou seja, Gramsci relevou a importância da questão da infraestrutura. Diante disso, os entrevistados indicaram a necessidade de melhorias da infraestrutura para atender aos alunos do ensino médio, conforme indicados nos seguintes excertos:

*Entrevistado B:* O nosso trabalho na gestão só ficou focado nisso. Porque nós tivemos várias dificuldades. E eu queria registrar assim, que a Reitoria foi muito parceira nesse sentido. Porque depois que a atual reitoria entrou, as coisas engrenaram. Respondendo à pergunta, **a infraestrutura não atende. O espaço é apertado.** A política de distribuição de recursos já é uma política que nos prejudica, por exemplo. Você não ganha o dinheiro antes de ter o aluno. O orçamento da escola é baseado no número de alunos. Você não pode ganhar o dinheiro antes de ter o aluno. Então, você ter o *campus*, inicialmente, muito grande, é um problema, sem ter os alunos. Porque você não tem o dinheiro para manter o campus. Isso favorece uma estrutura que não atende

a todas as ações. Até por influência da situação do país, fizemos um esforço para trazer toda a equipe administrativa para dentro, mesmo não tendo espaço adequado. O próprio setor sociopedagógico é um exemplo disso: **não tem espaço adequado, não tem espaço adequado para as aulas de Educação Física.** Restaurante não tem. Mas, acho que é algo que será sanado em período curto porque as coisas estão andando. Em um ano, esse problema será minimizado. Todos os projetos que a escola necessita já estão prontos. Estão só aguardando. A instituição não pode “tocar” dois projetos de obra ao mesmo tempo por uma questão legal. Tem que terminar essa obra para licitar o ginásio e o restaurante universitário.

**Entrevistado F:** A minha opinião também. **O pior gargalo vem da infraestrutura esportiva. O curso tem andamento com a atual estrutura, mas poderia ser melhor. Mas, ele ainda caminha nessa estrutura.**

**Docente E:** Não. Eu acho que falta, por exemplo, **um refeitório, um lugar para lazer dos alunos, pensando na parte esportiva. Falta espaço também para a socialização de projetos.** Precisa de um espaço dedicado ao aluno que faz I.C. ou trabalha com um projeto de extensão, que esse não precisa concorrer com os laboratórios que estão sendo utilizados nas grades de aulas. Porque querendo ou não, temos um espaço reduzido.

**Docente C:** Isso. Essa parte de esportes, artes e socialização, falta mesmo.

**Docente E:** Porque querendo ou não, isso faz parte da formação do aluno.

**Docente B:** E, mesmo assim, eles adoram a escola.

**Docente F:** Não tem sala de atendimento ao aluno, nós atendemos aos alunos na sala dos professores. Você explicando para o aluno e os professores ali discutindo.

**Docente H:** Você encontra com estudantes estudando embaixo das escadas.

**Aluno A1:** Eu considero muito adequada a infraestrutura da escola, antes eu estudava numa escola particular em Espírito Santo do Pinhal, que já era de grande porte, bom porte. E, quando eu vim para cá, eu não esperava uma escola federal, não tinha conhecimento ainda, mas é muito boa tanto pela parte profissional (um monte de laboratórios para servir a gente) e a parte da biblioteca, o convívio do pessoal. O fato de ter várias bolsas de ensino (monitoria, iniciação científica), acho isso muito fantástico.

**Aluno G2:** Eu acho que a infraestrutura da escola é boa, tem bastante equipamento, mas também tem muito a melhorar. Nos laboratórios não tem computador para todo mundo, tem que melhorar, mas está tranquilo.

**Aluno F2:** **A infraestrutura da escola é boa, mas, realmente, falta bastante coisa, não tem quadra para as aulas de Educação Física e agora como está entrando 80 alunos todo o primeiro ano, então, está faltando espaço para todo mundo, tem que melhorar nisso.**

[Grifo nosso]

Somando-se a essas questões, os professores também indicaram as dificuldades da relação com a equipe sociopedagógica. Apontaram para a falta de incentivo e de investimento quanto à formação pedagógica:

**Docente E:** **É muito distante a relação do docente com a parte pedagógica.**

**Docente D:** **A parte de cursos de didática, métodos de ensino está totalmente ausente. Inclusive, fizemos um trabalho para tentar suprir essa questão de falta de atualização da parte técnica.** Fizemos levantamento de cursos, fomos atrás, fizemos cotações e não foi para frente. **E não foi a primeira vez que aconteceu. Então, acho que falta um pouco de incentivo nesse sentido**

[Grifo nosso]

### f-) A duração dos cursos de EMI (três ou quatro anos)

No que se refere à questão da maturidade, os grupos da gestão, do sociopedagógico e dos professores também expressaram a opinião a respeito disso, pois tal questão dialoga com o dilema da duração do curso, se ele deve ser oferecido em três ou quatro anos. Atualmente, os cursos integrados são oferecidos em quatro anos. Há a possibilidade de ser oferecido em três anos, no entanto, para isso, o período do curso deve ser integral. A oferta do curso num período mais curto, com base em relatos em cursos semelhantes de outros *campi*, pode provocar um aumento significativo do índice de evasão escolar, além de ocorrer baixa autoestima dos estudantes devido ao aumento de número de disciplinas em dois períodos, podendo gerar ainda, maiores dificuldades no processo de aprendizagem, além de estarem mais imaturos no processo da escolha profissional nos processos seletivos dos cursos superiores.

**Entrevistado A:** Eu acho que **eles vêm muito imaturos** para o Ensino Médio. Eles chegam muito perdidos. Esse processo de adaptação até eles conseguirem perceber o curso que eles estão, o que eles vão estudar. Já passou aí dois bimestres, chegando no meio do ano. Então assim, **eles não têm muita maturidade para escolher se ele é da Eletrônica ou da Informática**. Muitos escolhem a Eletrônica porque é de manhã. O Informática porque é à tarde, porque é o período que eles gostam de estudar. **Então, não é muito por conta do curso. E aí assim: se tivesse a opção deles escolherem isso depois, acho que seria muito legal.** Eles entravam e seria o básico no começo e depois eles escolhessem. Lógico a gente correria o risco, da maioria querer ir para Informática, menos para a Eletrônica. Mas, eu acho que daria a chance de eles escolherem melhor. Porque não tem como fazer essa troca.

**Entrevistado E:** Acho que nesse aspecto favoreceria o aluno. **Essa imaturidade existe mesmo. Eles falam assim: “Eu estou aqui porque meu pai me colocou aqui dentro não é porque eu quero estudar esse curso”.** Não é isso, e a gente observa o seguinte: **o primeiro ano é pouco, eu mudaria a grade para o segundo ano adiante para ter o ensino profissionalizante e ainda com o direito do aluno que chegar no terceiro ano escolher, se ele quiser fazer só o ensino médio, ele sairia com a certificação do ensino médio. Ele quer fazer o quarto ano, ele o faz e finalizaria as disciplinas.**

[Grifo nosso]

O impasse da oferta, em três ou quatro anos letivos, perpassa por diferentes opiniões:

**Entrevistado F:** **Eu penso que o melhor seria 3 anos.** Mas, assim teria os “prós” e contra, só pensando na questão da evasão, mas teria que ver a infraestrutura.

**Entrevistado A:** **Eu já penso diferente. Eu não sou muito a favor de 3 anos. Sabe, por quê? Mesmo pela questão da maturidade desses alunos. O jeito que esses alunos chegam, 3 anos já tem que ter formado em técnico e cidadão.** É muito pouco tempo para eles. É pouco tempo para eles terem a maturidade. Em São Paulo, eles fizeram isso. Quando eu fui fazer minha pesquisa, eu conversei com o pessoal, havia dois grupos: um a favor de 4, e o outro a favor de 3. O pessoal estava falando que o problema de evasão permaneceu e até aumentou. Tinha uma carga horária muito

pesada. Fazer de 4 em 3 anos, o pessoal não estava aguentando. Tinha aluno que ficou depressivo, não deu conta e, que acabou abandonando o Instituto Federal. Apesar deles terem tudo lá, alimentação, não deu muito certo.

**Docente A:** É, eu prefiro 3 anos.

**Docente B:** Eu acho válido os argumentos dos dois lados.

**Docente D:** **Eu acho que se tivesse estrutura, daria para fazer em 3 anos.** O meu curso foi Integrado em três anos. Matérias do núcleo comum na parte da manhã e o restante na parte da tarde. Existem modelos que dá para fazer. Se é o melhor ou não, aí é outra questão. Acho que primeiro a escola deveria resolver a questão da estrutura física. Esse é o primeiro ponto, independente, se ser integrado em 3 anos ou 4, para depois pensar num curso de 3 anos.

**Docente E:** Eu concordo com todos os argumentos dos 3 anos.

**Docente C:** **É, eu também. Assim tem essa questão da maturidade, óbvio ele estar mais velho. Mas, aí é um pouco do papel da família que aí “pesa” no desenvolvimento da maturidade. A gente tem aluno que estão no terceiro ano super maduros. E têm alguns alunos que se foram no quarto ano, ainda imaturos. É um pouco do que o A falou. Todo lugar funciona em três anos e, também, estão na idade de entrar numa faculdade. Acredito que tem os pontos positivos e negativos.**

**Docente A:** O que tenho a dizer sobre o tempo. Eu concordo com o docente B, quanto à questão da maturidade e tal. Só que não podemos esquecer que o mundo lá fora acontece o ensino médio em 3 anos. Então, no quesito concorrência, perde. Todas essas vantagens, eu concordo. Só que, por outro lado, a pessoa vai acabar perdendo um ano. E, por isso, temos que repensar e rediscutir isso aí.

**Docente B:** Concordo também com esse argumento seu.

[Grifo nosso]

Os alunos também dividem opiniões a respeito da duração do curso. De maneira geral, os alunos acham que o curso em três anos poderia dificultar a questão do tempo e aprendizagem nas matérias:

**Aluno B1:** [...] E, quanto a duração do curso, eu também acho que se fosse três anos, seria melhor, não perderíamos esse ano extra que estamos “perdendo” em relação aos outros alunos do ensino médio e também poderia ter essa melhoria no horário em relação ao núcleo comum, que já tínhamos dito, sobre essas “janelas”, o espaçamento entre uma matéria e outra. Então, acho que se fosse três anos poderia solucionar alguns problemas existentes.

**Aluno C1:** [...] E a duração do curso, eu não sei, mas eu acho que quatro anos é melhor, por mais que a gente tenha, que nós já falamos tanto dessa deficiência, por ser separado História e Geografia, Filosofia e Sociologia, acho que se arrumasse essa grade e mantivesse os quatro anos, acho que é melhor, porque acho três anos ficaria muito cansativo, muito puxado, vai prejudicar o ensino dos alunos, porque imagina você entrar às 7h da manhã e sair às 5h da tarde, é muito cansativo. Vai prejudicar muito o ensino.

**Aluno D1:** Eu concordo com que o aluno C1 falou porque a gente já vem à tarde para estudar, daí, não teríamos mais esse tempo, se for somente três anos, vai ser mais puxado mesmo, muito complicado, mas que continue o ensino de qualidade os anos não importam.

**Aluno C2:** **Esses quatro anos, eu concordo que é bom e ruim ao mesmo tempo.** É bom porque a gente vai ter essa experiência a mais de ter o técnico junto, e eu vejo como bom porque é um ano a mais para a gente pensar no que a gente vai seguir como carreira, dezessete anos é muito cedo para você descobrir e decidir a sua vida, pelo menos é o que eu acho, e esse um a mais dá um apoio maior, só precisa ser mais dividido e melhor na grade, eu acho que mais tempo não seria necessário, tanto que nós temos vários horários vagos, é só encaixar melhor, dividir que dá para cumprir tudo certinho como deveria. [Grifo nosso]

Dessa forma, quanto à questão da duração do curso do EMI, concordamos que o oferecimento de quatro anos deveria ser mantido quanto à justificativa da maturidade e da deficiência escolar para a oferta do ensino em tempo integral. No entanto, em consonância com a escola média unitária, problematizamos a duração do curso em quatro anos, pois ela não se destina a todos os estudantes do ensino médio brasileiro, apenas a uma parcela dos que fazem na modalidade dos cursos integrados. Ocorre que, na maioria dos cursos de ensino médio das escolas particulares, a duração do curso é de três anos. Se optarmos por quatro anos, que seja um projeto unitário a todos os estudantes de ensino médio no Brasil.

Importa ressaltarmos que também foram desenvolvidas análises entre os discursos dos sujeitos entrevistados e os que estão propostos na legislação e documentos institucionais.

Nos projetos pedagógicos e em alguns documentos institucionais relacionados, em capítulos anteriores, evidenciamos a preocupação em formar técnicos, atendendo assim, aos interesses do mercado de trabalho e, ainda, em qualificar a mão de obra da região do município. No entanto, nos discursos de alguns alunos e alguns professores, ficou evidente que a preocupação quanto ao ingresso em cursos superiores de universidades públicas, acaba deixando a formação técnica, em segundo plano, ou seja, caso não consigam ingressar em cursos superiores, haveria a possibilidade de trabalharem para conseguirem sustentar os gastos e subsidiarem o estudo em alguma universidade privada. Vejamos alguns trechos que corroboram com esse propósito:

***Docente K:*** Eu penso dessa forma também. Eu fiz um curso técnico, mas era concomitante. Eu tinha essa ideia, se nada der certo, eu tenho o que fazer, tenho uma possibilidade a mais. Eu acho que aqui muitos alunos pensam dessa forma. O projeto foi feito para ser assim, para formar mão de obra para o mercado de trabalho.

***Docente A:*** Eu acho que esse profissionalizante dá a chance depois para ele seguir a linha profissional em ter embasamento para isso. **Agora, se o aluno quer continuar os estudos, ele também tem base para mesmo que ele for de uma classe social desfavorecida, ele consegue se manter, dando a chance de escolha. Sendo que o ensino médio normal não daria essa chance de escolha, pois não tem a base, nem o profissional e nem uma base para ele conseguir se custear numa universidade.**  
[Grifo nosso]

Outro trecho interessante é de um professor que vislumbra a questão do *aligeiramento* do ensino médio profissionalizante, fruto do projeto do EMI do Decreto n.º 5.154/2004, o qual apresentou a temática da integração entre cultura, tecnologia, ciência e trabalho, embora, na prática, acaba acentuando a dualidade escolar:

**Docente H:** O modelo antigo, você sabe qual era: quando eu entrei, era assim, oferecia o ensino médio e à parte oferecia o técnico concomitante e subsequente, não era o curso integrado. Então, o garoto fazia o curso e se de repente ele quisesse fazer o técnico concomitante ou subsequente, daí ele fazia. Era em São Paulo, Sertãozinho e em Cubatão esse o modelo, então, você atendia ambos os anseios: aqueles que queriam uma formação técnica. Na prática, a parte técnica era oferecida no período da tarde e à **noite porque era um sujeito que estava inserido já no mercado de trabalho e buscava uma qualificação**, já tinha o ensino médio concluído no estado. **Esse modelo, ao meu ver, que era o anterior comparado com o ensino integrado era melhor porque atendia àqueles que queriam fazer apenas o ensino médio como passagem para a universidade e, o técnico, evidentemente, para aqueles que queriam e precisavam estar no mercado de trabalho.** Então, havia uma separação. Sobre isso, o Haddad disse bem antes quando ele assumiu e deu a entrevista dizendo que o ensino médio não agregava nada na forma como ele estava no Brasil.  
[Grifo nosso]

Por fim, chegamos à análise de que o princípio pedagógico presente nos discursos apresentados se relaciona com as tendências teóricas “mercadológicas” e “reformistas” a respeito do Ensino Médio Integrado (NOSELLA, 2016a). Alguns até manifestaram preocupação em desenvolver práticas pedagógicas voltadas à formação humana integral, o que podemos associar com a vertente gramsciana, ou seja, de se constituir um ensino médio na perspectiva revolucionária e de emancipação humana, embora ela não ocorra devido às características reais de acordo com os trechos selecionados a seguir:

**Pesquisadora:** Então quais deveriam ser os objetivos do EMI? Seria então para o mercado de trabalho?

**Entrevistado B:** Não. **Deveria formar sim para a vida.**

**Entrevistado C:** **Ah, tem que formar para a vida.**

**Pesquisadora:** Assim, qual é o objetivo maior?

**Entrevistado C:** Até porque se você pegar o projeto. É essa proposta de cidadania, dessa pessoa crítica que pode trabalhar para mudar, inclusive as bases.

**Entrevistado B:** Talvez, melhorar a capacidade autônoma da pessoa, de tomar decisões...

**Entrevistado C:** De emancipação

**Entrevistado A:** Eu queria finalizar com uma frase que eu escutei do prof. Paolo Nosella que assistimos no Instituto Federal do Sul de Minas, em Poços de Caldas, e que eu achei muito interessante. Que o aluno do ensino médio tem que ter direito à indefinição profissional. Até pela constituição dele como adolescente.

[Grifo nosso]

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

[...] eu tenho vários amigos que fazem ensino médio em escolas particulares, e eu percebo que desde o **primeiro ano do ensino médio, eles têm um foco muito grande no vestibular**, então, a “cabeça” deles, o ensino é muito **focado para passar em uma faculdade pública**. Já aqui no IFSP, eu noto, até pela existência do curso técnico, que **no primeiro, segundo e terceiro ano não é tanto o nosso foco, o nosso é ter o aprendizado na matéria de Eletrônica para ter a formação técnica**, e já no quarto ano, nós conseguimos notar esse foco em cima do vestibular. Então essa é a **grande diferença que eu vejo entre o ensino médio particular e o técnico**. Que a gente tem mais essa ênfase no ensino técnico nos três primeiros anos e no quarto, tem ainda a importância do técnico, mas também dá essa importância no vestibular enquanto na rede particular é muito focado no vestibular. (*Aluno B1, Grupo 1, entrevista em 23/06/2016, grifo nosso*).

[...] nesse sentido, eu vejo dois problemas. Primeiro, é a falta de formação básica que eles chegam aqui, têm muita deficiência de matemática fundamental e de outras coisas que complicam muito. Então, leva-se bastante tempo para ele entrar num ritmo de estudo e compensar essa defasagem. E tem a outra questão, que comentamos, anteriormente, **de termos muitos alunos que não têm o perfil da área técnica**. Então, **isso você tem que dar uma “rebolada” para tentar motivar o aluno, que, às vezes, não gosta de Eletrônica ou da Informática para ele conseguir, pelo menos, atingir o mínimo necessário para se formar** (*Docente B, entrevista em 24/05/2016, grifo nosso*).

[...] então, eu acho que esse ensino médio tem muito a agregar para esse aluno. Agora, do jeito que nós estamos, por exemplo, com 25 e 30 aulas por semana, você querer colocar o técnico e o básico juntos. E uma outra coisa muito interessante que o docente I colocou, **é que o grupo que fez todo esse curso, normalmente, o coordenador é da área técnica. Ele nunca vai pensar nas outras áreas do núcleo comum**. Ele quer sempre colocar o que? Mais coisas da área técnica porque ele nem entende das outras áreas (*Docente F, entrevista em 08/06/2016, grifo nosso*).

Ao refletirmos sobre os “discursos” presentes nos excertos acima que trazem uma amostra das perspectivas e as concepções dos sujeitos desta pesquisa, problematizamos, a partir de três fundamentos centrais (a condição da “juventude” do estudante do Ensino Médio; as propostas pedagógicas do Ensino Médio Integrado, identificadas nas fontes primárias e secundárias da pesquisa; além da necessidade da conscientização e elevação cultural das massas), seis elementos que corroboraram para a defesa da tese que a profissionalização precoce dos alunos do Ensino Médio Integrado não supera a questão da dualidade escolar brasileira.

Os elementos correspondentes à problematização de pesquisa foram: a questão da travessia e dialética; a integração entre a educação básica e o núcleo profissionalizante; a perspectiva do Ensino Médio Integrado; a questão do trabalho e profissão; a metodologia e a proposta pedagógica da instituição; e por fim, ao período de duração do curso de EMI (ser de três ou quatro anos).

Os resultados encontrados a partir de análise documentais e das perspectivas dos sujeitos entrevistados permitiu-nos dizer que os alunos, na maioria das vezes, ingressam nos cursos de Ensino Médio Integrados devido à qualidade de oferta desse ensino, ainda que os objetivos desses cursos tragam expressos as necessidades de atendimento ao mercado de trabalho. E, ainda, a questão sobre a “integração” trouxe perspectivas que demonstram a continuidade da dualidade formação propedêutica e preparação profissional, as quais se colocam de mecanismos disfarçados e expressos de “integração” apenas para cumprir as determinações legais.

Dessa maneira, concluímos a tese com o seguinte resultado: a questão do Ensino Médio Integrado no *Campus* São João da Boa Vista do IFSP se identifica, dialeticamente, com a problemática dualidade escolar, não resolvendo a perspectiva de uma escola unitária, já que a obrigatoriedade do ensino profissionalizante reforça o sistema dual. A proposta de Ensino Médio deve ser colocada de modo universal. Isso significa que o “embrião” de uma escola que articule cultura geral, educação física e tecnologia pode estar na excelência da qualidade de ensino dos Institutos Federais, no entanto, deve ser colocado, efetivamente, como proposta de ensino médio nacional, pois diante do processo dialético de luta por uma escola única, não há como garantir os resultados almejados, ou seja, a formação humana integral. Assim, devemos pretender, diante das contradições, uma escola à luz dos princípios gramscianos no campo das lutas econômicas e políticas. Nesse sentido, o pensamento político de Gramsci é indissociável ao seu pensamento pedagógico.

Em consonância ao método dialético, entre os capítulos realizamos nossos objetivos específicos, considerando a relação entre trabalho e educação na história da educação brasileira, pois se manifesta em decorrência das mudanças educacionais, como também das mudanças produtivas em nossa sociedade. Nesse processo, a história foi atravessada por importantes reformas educacionais, como por exemplo, a da criação do colégio Dom Pedro, em 1837, na qual o ensino secundário era exclusivo à educação das elites econômicas e políticas; a de Francisco Campos, na década de 1930, que deu possibilidade de outros liceus a terem o direito de expedir a certificação de conclusão do ensino secundário, alterando também, a sua organização em duas etapas (fundamental, de 5 anos, e complementar, de 2 anos), nessa época, o ensino secundário era frequentado pela elite dirigente, permitindo o acesso ao ensino superior; a de Gustavo Capanema, que pretendeu dar organicidade, com as leis orgânicas da educação (1942 a 1946), onde se estabeleceu a dualidade entre o secundário propedêutico e o secundário profissionalizante; a de reformas do governo militar (Lei n.º 5.692/71), tornando formação compulsória no segundo grau, a qual, posteriormente, foi revogada pela Lei n.º 7.044/82; a de

Fernando Henrique Cardoso, Lei n.º 9.394/96, que separou a formação profissional do ensino médio; e a reforma do governo Luiz Inácio Lula da Silva, que revogou esse Decreto, por meio de outro, Decreto n.º 5.154/2004, momento em que foi retomado o debate sobre a oferta do ensino médio integrado, inspirada nas concepções pedagógicas da década de 1980. Finalmente, a Lei n.º 13.415/2017, a qual apresenta sérios elementos contrários ao trabalho como princípio educativo.

Nesse sentido, consideramos importante o momento de reunirmos esforços de luta, visando à escola unitária de ensino médio a partir do rompimento com as dificuldades e as fragmentações impostas pela atual reforma. Devemos ter em mente o pensamento político de Gramsci, que traduz uma dimensão pedagógica, a qual se preocupa com a ação dos intelectuais orgânicos entre as massas subalternas, para fins de elevação da consciência dessas do senso comum à consciência filosófica. Isso só é possível pela elevação cultural dentro de um processo de reforma intelectual e moral, em consonância com as lutas econômicas e políticas.

Por isso, nesse processo de investigação, compreendemos que o projeto pedagógico do Ensino Médio Integrado não indica o trabalho como princípio educativo, pois grande parte dos entrevistados (alunos, professores, gestores e equipe sociopedagógica), ao exporem suas perspectivas e concepções, não apreendem desse entendimento, por exemplo, para muitos, trabalho é sinônimo de profissão. Outro indicativo diz respeito à integração, ou seja, mesmo com o sentido político da integração, tendo em vista a possibilidade da educação profissional ser integrada, a problemática centraliza-se na questão da profissionalização precoce. O projeto político da escola não permite o desenvolvimento da escola unitária gramsciana. Outro elemento resultante da pesquisa é de que o cerne político de consolidação de uma escola unitária a todas as classes sociais, diante dos desafios e rumos do Ensino Médio, em geral e do Ensino Médio Integrado, nos coloca na posição de defesa e luta por uma escola unitária.

Destarte, atendemos ao objetivo geral desta pesquisa, pois analisamos os discursos dos alunos, professores, gestão e equipe sociopedagógica, apontando que o atual princípio pedagógico dos cursos de EMI assemelha-se ao movimento contrário da concepção do trabalho como princípio educativo, e, conseqüentemente, diverso da escola unitária gramsciana. Os próprios alunos reconhecem a diferença entre o ensino médio público e o ensino médio privado no Brasil: “[...] *eu tenho vários amigos que fazem ensino médio em escolas particulares, e eu percebo que desde o primeiro ano do ensino médio, eles têm um foco muito grande no vestibular, então, a “cabeça” deles, o ensino é muito focado para passar em uma faculdade pública. Já aqui no IFSP, eu noto, até pela existência do curso técnico, que no*

*primeiro, segundo e terceiro ano não é tanto o nosso foco, o nosso é ter o aprendizado na matéria de Eletrônica para ter a formação técnica” (Aluno B1).*

A partir das reflexões de autores e pesquisadores que problematizam a questão da dualidade escolar, tais como Luiz Antonio Cunha, Demerval Saviani, Paolo Nosella, Amarilio Ferreira Junior, entre outros, depreendemos que a oferta do ensino profissional no Brasil foi historicamente destinada para atender aos anseios das classes menos favorecidas, em consonância com o mercado de trabalho. E a educação de cultura geral, reservada à classe dirigente. Dessa maneira, desvelamos que, apesar da expansão do ensino profissionalizante com programas de incentivo e valorização dessa modalidade a partir do Decreto n.º 5.154/2004, com a proposta de certa unitariedade do ensino, não se assemelha com o pensamento educacional de Antonio Gramsci, pois a estrutura permanece dual. Não é um modelo eficaz que eleva os alunos à consciência crítica e à capacidade produtiva

Em face da dialética contida nos quatro capítulos, respondemos à questão de pesquisa, pois o princípio pedagógico exposto nas perspectivas e nas concepções dos sujeitos nas entrevistas corroboraram com a tese que o princípio pedagógico desenvolvido corresponde às tendências teóricas “mercadológicas”, como também “reformistas”. Assim sendo, o princípio pedagógico específico do ensino médio não deve ser buscado na preparação para o mercado de trabalho, mas no desenvolvimento do método de estudo e de pesquisa.

Também podem ser suscitadas, a partir das reflexões propostas nesta tese, futuras pesquisas que apontam para questões que merecem ser investigadas diante da recente reforma do ensino médio: qual é a posição política dos Institutos Federais ante os entraves da Lei n.º 13.415/2017? Quais ações devem ser tomadas para a manutenção da qualidade do ensino do “Ensino Médio Integrado”, tomado como “modelo único” e, ainda, quais caminhos para que ele seja o “embrião”, com vistas à escola unitária, pública, gratuita, articulando cultura geral, educação física e tecnologia?

Como proposta inovadora, o Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais poderia ser integrado à formação tecnológica, tal como pensou Marx, Engels e Gramsci, não de caráter profissionalizante, voltado a uma profissão (técnico em Eletrônica ou Informática), mas sim articulado ao domínio de conhecimentos científico-tecnológicos. Algumas disciplinas bem específicas da Informática e Eletrônica poderiam ser substituídas por projetos integradores, com o ensino muito mais direcionado à inovação tecnológica, pesquisas científicas e, por conseguinte, ao desenvolvimento das ciências, integrando assim, a tecnologias com os saberes das disciplinas da formação básica, além dos saberes culturais e outras questões inerentes à educação sustentável, ao respeito à diversidade e à inclusão social. O trabalho pedagógico deve

estar direcionado ao rompimento com a fragmentação das disciplinas, para que possamos garantir uma educação de formação humana integral que dê condições aos filhos dos trabalhadores para a disputa hegemônica no campo político. O caminho da reforma atual representa uma *vereda* oposta a essa formação, pois empobrece a formação básica dos estudantes. Ao invés de elevar a formação cultural, o que está proposto é a *vereda* da decadência da formação unitária.

Por fim, acreditamos ter conseguido oferecer proposições favoráveis à defesa de um ensino médio público de cultura geral, a todos os jovens, que equilibre o desenvolvimento da capacidade do trabalho intelectual e o desenvolvimento do trabalho manual dentro de um processo “contra hegemônico”, já que pretendemos formar intelectuais orgânicos ao proletariado. A defesa de uma Escola Unitária deve estar condizente com a proposta de uma Sociedade Unitária, para que ocorra a efetivação de uma transformação social, de uma realidade comunista. A filosofia da *práxis* é, para Gramsci, um processo contínuo, assim tal realidade comunista se realiza no campo da luta hegemônica por um ensino sem distinção de classes sociais diante da perspectiva de transformação da sociedade, não pela reprodução e continuidade de um dualismo escolar.

## REFERÊNCIAS

ANTONACCI, M. A. **O trabalho em nome da Ciência e da Razão**. In A Vitória da Razão? O Idort e a Sociedade Paulista. São Paulo: Marco/Zero, CNPq, São Paulo, anos 20, 1993.

ARAÚJO, A. D. (org); DA SILVA, C. N. N. (org). **Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, Práticas e Desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro\\_completo\\_ensino\\_medio\\_integrado\\_-\\_13\\_10\\_2017.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf)>. Acesso em: 22/10/2017.

ARCARY, V. **Uma nota sobre os Institutos Federais em perspectiva histórica**. Disponível em: <<https://espacoacademico.wordpress.com/2015/03/25/uma-nota-sobre-os-institutos-federais-em-perspectiva-historica/>>. Acesso em 02/09/2015.

BAKTHIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Editora Hucitec, 2006.

BRASIL. **Decreto n.º 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 20/05/2017

BRASIL. **Decreto n.º 19.890**, de 18 de abril de 1931. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19810-27-marco-1931-560229-publicacaooriginal-82890-pe.html>>. Acesso em 20/05/2017.

BRASIL. **Decreto n.º 20.158**, de 30 de junho de 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>>. Acesso em 20/05/2017.

BRASIL. **Decreto n.º 21.241**, de 14 de abril de 1932. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>>. Acesso em 20/05/2017.

BRASIL. **Decreto n.º 38.643**, de 27 de junho de 1961. Disponível em:< <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=119345>>. Acesso em 23/05/2017.

BRASIL. **Decreto n.º 477**, de 26 de fevereiro de 1969. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/De10477.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10477.htm)>. Acesso em 23/05/2017.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208**, de 17 de abril de 1997. Disponível em:<[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em 20/05/2017.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154**, de 23 de julho de 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato\\_2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em 20/08/2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio**, documento elaborado em dezembro de 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em 20/08/2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Ideb: Resultados e Metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 02/01/2015.

BRASIL. **Lei n.º 38**, de 04 de abril de 1935. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-38-4-abril-1935-397878-republicacao-77367-pl.html>>. Acesso em 20/05/2017.

BRASIL. **Lei n.º 4.244**, de 09 de abril de 1942. 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 22/05/2017.

BRASIL. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em 22/05/2017.

BRASIL. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 20/05/2017.

BRASIL. **Lei n.º 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm)>. Acesso em 20/05/2017.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 20/05/2017.

BRASIL. **Lei n.º 11.741**, de 16 de julho de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm)>. Acesso em 20/08/2016.

BRASIL. **Lei n.º 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em 20/08/2016.

BRASIL. **Lei n.º 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em 20/08/2016.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em 20/08/2016.

BRASIL. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em 20/05/2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em 20/08/2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 11**, de 09 de maio de 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&)

alias=10804-pceb011-12-pdf&category\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20/08/2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 15**, de 1º de junho de 1998. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso em 20/05/2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 16**, de 5 de outubro de 1999. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf)>. Acesso em 20/05/2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 5**, de 4 de maio de 2011. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192)>. Acesso em 20/05/2017.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 18**, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Disponível em < [http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf)>. Acesso em 20/08/2016.

BRASIL. **Portaria n.º 1.145**, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em:< [http://www.bsgestaopublica.com.br/index.php/portaria\\_mec1145](http://www.bsgestaopublica.com.br/index.php/portaria_mec1145)>. Acesso em 02/11/2016.

BRASIL. **Projeto Lei n.º 6.840**, de 19 de dezembro de 2013. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-6840-13-jornada-integral-no-ensino-medio/conheca-a-comissao/historico>>. Acesso em 02/11/2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012<sup>a</sup>. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192)>. Acesso em 20/05/2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 20/08/2016.

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. Florianópolis: UFSC, 1998.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Organização de M. Nogueira e A. Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CALDAS, M. J. de. **Observação de um jovem na escolha de uma profissão (1835)**. Revista Universidade Rural: Série Ciências Humanas, Seropédica, RJ: EDUR, v.29, n.º 2, p. 103-117, jul.-dez., 2007.

CAMBARERI, S. **II concetto di hegemonia nel pensiero di Antonio Gramsci**. In: - et al. *Studi gramsciani*; atti del convegno tenuto a Roma nei giorni 11-13 gennaio 1958. Roma, Riuniti, 1959.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COUTINHO, E. G. Gramsci, herdeiro de Lenin: o problema da relação entre teoria e paixão. In: LOLE, A.; GOMES, V. L.C; DEL ROIO, M.(org). **Gramsci e a Revolução Russa**. 1. ed., Rio de Janeiro: Mórula, 2017.

CUNHA, L. A. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo, ed. UNESP, 2005.

CUNHA, L. A.; GOES, M. **O golpe na educação**. 6. ed., Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1985.

DEL ROIO, M. **Gramsci e Lenin**. 2012. Disponível em: <[https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6130\\_Del%20Roio\\_Marcos.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6130_Del%20Roio_Marcos.pdf)>. Acesso em 20/06/2017.

DIAS, E. F. A Revolução Russa vista por Gramsci. In: LOLE, A.; GOMES, V.L.C; DEL ROIO, M.(org). **Gramsci e a Revolução Russa**. 1. ed., Rio de Janeiro: Mórula, 2017.

DIAS, V. E. M. **A educação integrada e a profissionalização no Ensino Médio**. 2015. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

DIAS, C. M; GIANELLI, J. G. **Reflexões acerca do financiamento e do direito à educação: um estudo sobre o ensino médio público regular e o ensino médio público federal**. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO GREPPE: Privatização da Educação Básica na América Latina, Ano IV, publicação I, Faculdade de Educação - Unicamp, Anais. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/seminario-greppet/anais-greppet-2014.pdf>>, 2014.

DUARTE, N. A ontologia do ser social e a Pedagogia histórico-crítica. In DUARTE, N; SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ENGUITA, M. F. A encruzilhada da instituição escolar. Prefácio. In: KRAWCZYK, Nora. (org.) **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**, 5. ed., São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA Jr., A. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: Edufscar, 2010.

FERREIRA Jr., A.; BITTAR, M. **Casas de bê-á-bá e colégios jesuíticos no Brasil do século XVI**. Em Aberto, v. 21, n.º 78, p. 33-57, 2007. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2208/2177>>. Acesso em 02/08/2016.

FERREIRA Jr., A.; BITTAR, M. **A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci**. *Interface (Botucatu)* [online]. 2008, vol.12, n.º 26, p. 635-646. ISSN 1807-5762.

FERREIRA Jr., A.; BITTAR, M. **A educação na Rússia de Lênin**. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639916>>. Acesso em 20/06/2017.

FERRETI, C. J. **O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia**. Revista Trab.Educ.Saúde, Rio de Janeiro, v.7, suplemento, p. 105-128, 2009.

FIORI, G. **Vita di Antonio Gramsci**. Editori Laterza, Roma, 1977.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**, 5 vol. Rio de Janeiro: SENAI/, 1986.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**, 4. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. **“Escola sem partido”**: imposição da mordaza aos educadores. 2016. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/1053/escola-sem-partido.pdf>>. Acesso em 20/08/2017.

FRIGOTTO, G. Expectativas Juvenis e Identidade do Ensino Médio. Ensino Médio no Brasil: “Juventudes” com Futuro Interditado. In: **Juventude e Escolarização: Os Sentidos do Ensino Médio**. MEC, Secretaria de Educação a Distância, ano XIX, boletim 18, 2009. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>>. Acesso em 02/04/2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

GARCIA, N. M. D. e LIMA FILHO, D. L. **Politecnia ou educação tecnológica**: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. Trabalho encomendado pelo GT-9 – Trabalho e Educação, para apresentação na 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004.

GARCIA, S. R. O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GIANELLI, J. G. **A educação profissional e os fundamentos da escola unitária gramsciniana**: o caso do *Campus* São João da Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GOMES, J. M. Posfácio III. Ensino Médio: formação geral ou profissional? In: NOSELLA, P. **Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016a.

GRAMSCI, A. **Scritti giovanili**; 1914-1918. Torino, Einaudi, 1958.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 1968.

GRAMSCI, A. **A Universidade Popular**. In: GRAMSCI, Antonio. *Escritos Políticos*, v.1. Lisboa: Editora Seara Nova, 1976.

GRAMSCI, A. **Alguns temas da Questão Meridional**. *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo, LECH, vol. 1, 1977.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 2. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

GRAMSCI, A. Americanismo e Fordismo. In: **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 6. Ed. Tradução: Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, volume 2, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. V.2., 2. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos N. Coutinho e Luiz S. Henriques. V.6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. Volume 1: 1910-1920. Organização, introdução e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss de Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda., 2001.

Inep, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resultado 2016**. Brasília. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf)>. Acesso em 20/10/2017.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Relatório de Gestão 2016**. Disponível em: <<http://www2.ifsp.edu.br/acaoainformacao/relatorioGestao2016.pdf>>. Acesso em 20/08/2017.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Resolução n.º 283, de 03 de dezembro de 2007**. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/81-2007.html>>. Acesso em 20/08/2016.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Resolução n.º 859, de 07 de maio de 2013.** Organização Didática do IFSP. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/320-2013.html?start=300>>. Acesso em 20/08/2016.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo **Resolução n.º 866, de 04 de junho de 2013.** PPI. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/320-2013.html?start=300>>. Acesso em 20/08/2016.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Resolução n.º 871, de 04 de junho de 2013.** Regimento Geral do IFSP. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/regimentogeralifsp.html>>. Acesso em 20/08/2016.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Resolução n.º 872, de 04 de junho de 2013.** Estatuto do IFSP. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/estatuto.html>>. Acesso em 20/08/2016.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Resolução n.º 26, de 11 de março de 2014.** Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/81-2014.html>>. Acesso em 20/08/2016.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Resolução n.º 154, de 02 de dezembro de 2014.** Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/305-documentos.html>>. Acesso em 20/12/2014.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Nota Técnica n.º 001/2014.** Disponível em <[http://mto.ifsp.edu.br/images/CAAD/nota\\_tecnica\\_rec\\_paralela.pdf](http://mto.ifsp.edu.br/images/CAAD/nota_tecnica_rec_paralela.pdf)>. Acesso em 20/08/2016.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **PDI 2014-2018 do IFSP.** Disponível em <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>. Acesso em 20/08/2016.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Minuta do Ensino Médio Integrado do IFSP (2015).** Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/outras-noticias/52-reitoria/3749-pre-recebe-contribuicoes-para-minuta-do-ensino-medio-integrado.html>>. Acesso em 20/08/2016.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Memorando n.º 027/ 2015 DEB/PRE.** Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/509-documentos-da-educacao-basica.html?download=13086%3Aata-da-reuniao-qidentidade-de-curso-o-contexto-do-ifsp-em-debateq.>>>. Acesso em 20/08/2016.

JESUS, A. T. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KRAWCZYK, N. (org.) **Sociologia do ensino médio:** crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2013.

KRAWCZYK, N. **Sob a lógica do mercado.** Entrevista. (junho de 2014). Disponível em:

<<http://www.cartanaescola.com.br/single/show/349>>. Revista Carta na Escola. Entrevista concedida a Tory Oliveira. Acesso em 01/07/2014.

KUENZER, A. Z. (org). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, A. Z.; GARCIA, S. R. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Estado do Paraná: Desafios na Implementação de uma Política Pública. In: SILVA, M. R. (org.). **Ensino Médio Integrado**: Travessias. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

LÊNIN, V. **La rivoluzione d'ottobre**. 2. ed. Roma: Edizione Rinascita, 1956.

LOLE, A.; GOMES, V. L. C; DEL ROIO, M.(org). **Gramsci e a Revolução Russa**. 1. ed., Rio de Janeiro: Mórula, 2017.

MACCIOCCHI, M. A. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a Escola**. 3. ed., São Paulo, SP: Editora Ática, 1992.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2. ed., Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. 2. ed., Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosofic de 1844**. Roma: Edizione Rinascita, 1952.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro III, vol. V. I, 1971.

MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **Manuscritos**: economia y filosofia. Madrid, Alianza Editorial, 1985.

MARX, K. **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundisse)**, 14. ed. México, Siglo Veintiuno Editores, vol. 1., 1987.

MARX, K. **Trabalho alienado e a superação positiva da autoalienação humana**. In: FERNANDES, F. (org.). Marx e Engels: história. São Paulo, Ática, vol. 36, Coleção Grandes cientistas sociais, 1989.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política: *Livro I*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. 2 vols.

MARX, K. **Observação de um jovem na escolha de uma profissão (1835)**. Tradução de Marcos José de Araújo Caldas. Revista Universidade Rural: Série Ciências Humanas, Seropédica, RJ: EDUR, v. 29, n 2, p. 103-117, jul.-dez., 2007.

MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Bomtempo Editorial, 2012.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. [1846]. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm#tn2>>. Acesso em: 12/02/2015.

MARX, K. e ENGELS, F. **Manifesto del partido comunista**. Piccola Biblioteca Marxista, Roma: Edizioni Rinascita, 1948.

MELO, P. S. L e ARAÚJO, W. P. **Grupo Focal na pesquisa em educação**. Trabalho apresentado no GT 03, 2010. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT\\_03\\_10\\_2010.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_10_2010.pdf)>. Acesso em: 20/09/2016.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. São Paulo huctec, 1997. Disponível em: <<http://metodologia137.pbworks.com/w/page/20812918/TEORIA>>. Acesso em: 20/09/2016.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series.16. London: Sage Publications, 1997.

MOURA, D. H. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Holos, Ano 23, Vol. 2, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 20/06/2014.

MUSSE, R. **Um dos volumes mais bem concebidos da História**; Revista Cult – Dossiê Marx e as Crises do Capitalismo, São Paulo, n.º 228, p. 21-23, outubro de 2017.

NASCIMENTO, M. N. M. **Ensino Médio no Brasil: determinações históricas**. Publ. UEPG. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, v. 15, p. 77-87, 2007.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990.

NOSELLA, P. Prefácio. In: Manacorda, M. (Org.). **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 1995.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2004.

NOSELLA, P. **Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: para além da formação politécnica**. Revista Brasileira de Educação. [on line] v. 12 n.º 34 jan./abr. 2007.

NOSELLA, P. **Antonio Gramsci para os Educadores**. São Paulo / São Carlos: UNINOVE/UFSCar, 2008. (*Mimeo*)

NOSELLA, P. **Ensino médio: em busca de um princípio pedagógico**. Educ. & Soc.: Revista de Ciências da Educação, Campinas: Cedes; São Paulo Cortez, v.32, n.º 117, p. 1051-1066, out.-dez., 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20/06/2014.

NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci: vinte e dois anos depois.** Trabalho Necessário, Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação da UFF, Rio de Janeiro, RJ; ano 13, n.º 20, p. 172-204, 2015. Disponível em: < <http://www.uff.br/trabalhonecessario/index.php/artigos>>. Acesso em: 20/07/2015.

NOSELLA, P. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2016a.

NOSELLA, P. **Gramsci aluno e a escolha da profissão,** 2016b. (*mimeo*).

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci.** 5. edição, São Paulo: Cortez, 2016c.

NOSELLA, P; BUFFA, E. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar,** 2. ed., Campinas-SP: Editora Alínea, 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** 7. ed., Campinas, SP: Pontes, 2007.

PACHECO, E. (Org.). **Perspectiva da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais.** SETEC/MEC. São Paulo: Moderna, 2012.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** 1. ed., São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

RAMOS, M. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA (orgs.). Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília, MEC/SETEC, 2004.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, Marise (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. In: ARAÚJO, A.D. (org); DA SILVA, C. N. N. (org). **Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, Práticas e Desafios.** Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: < [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro\\_completo\\_ensino\\_medio\\_integrado\\_-\\_13\\_10\\_2017.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf)>. Acesso em: 22/10/2017.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas.** 1986. Disponível em: < <http://stoa.usp.br/carloshgn/files/-1/20292/GrandeSertoVeredasGuimaresRosa.pdf>>. Acesso em 20/06/2015.

SANTOS, D. S.; NADALETTI, C. L.; SOARES, M.S. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Avanços e Desafios. In: ARAÚJO, A.D. (org); DA SILVA, C. N. N. (org). **Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, Práticas e Desafios.** Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: < [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro\\_completo\\_ensino\\_medio\\_integrado\\_-\\_13\\_10\\_2017.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf)>. Acesso em: 22/10/2017.

SARAMAGO, J. **Platão e o Mito da Caverna**. In: Documentário Janela da Alma. Direção e Produção: João Jardim. Co-Direção e Fotografia: Walter Carvalho, 2001. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mli4FTKRDkk>>. Acesso em 21/10/2017.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. In: SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SEVERINO, A. J. **Formação Política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da Filosofia**. Pro-posições, Campinas, v. 21, n.º 1 (61), p. 57-74, jan./abr.2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a05.pdf>>. Acesso em 20/09/2017.

SILVA, M. R. (org.). **Ensino Médio Integrado: Travessias**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SILVA, M. R. Projetos de Reformulação do Ensino Médio e Inter-Relações com a Educação Profissional: (Im) Possibilidades do Ensino Médio Integrado. In: ARAÚJO, A. D. (org); SILVA, C. N. N. (org). **Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, Práticas e Desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro\\_completo\\_ensino\\_medio\\_integrado\\_-\\_13\\_10\\_2017.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf)>. Acesso em: 22/10/2017.

TAGLIAVINI, J. V. Ensino Médio Muito Abaixo da Média: quem não se integra é excluído, quem se integra é destruído. In: NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016a.

TAGLIAVINI, J. V.; TAGLIAVINI, M. C. B. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: Constituição, Leis e Diretrizes**. São Carlos, SP: Edição do Autor, 2016.

TAMBERLINI, A. R. M. B. **Os Ginásios Vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2001.

TAMBERLINI, A. R. M. B. **Ensino Vocacional: Formação Integral, Cultura e Integração com a Comunidade em Escolas Estaduais Paulistas na década de 1960**. Revista HISTEDBR On-Line, Campinas, n.º 70, p. 119-137, dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649211>>. Acesso em 21/05/2017.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político**. Opinião Pública. 2(1), 1-15, 2001.

## APÊNDICE A- QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS E DOCENTES

### MODELO DO QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

#### Prezado (a) Aluno (a):

O questionário a seguir objetiva coletar dados relacionados à identificação do perfil socioeconômico e cultural dos alunos do último ano do Ensino Médio Integrado do *Campus* São João da Boa Vista, bem como relacioná-los com as expectativas, relatadas nas entrevistas, em relação ao curso.

Responda às questões de acordo com a sua realidade. Obrigada pela sua valiosa contribuição.

#### I- IDENTIFICAÇÃO DO (A) ALUNO (A):

1. Curso:  Integrado em Eletrônica matutino  
 Integrado em Informática vespertino
2. Sexo:  Masculino  Feminino
3. Idade:  15  16  17  18

#### II- DADOS SOCIOECONÔMICOS E CULTURAIS:

4. Nível de Instrução de seu pai ou responsável:
 

<input type="checkbox"/> Alfabetizado	<input type="checkbox"/> Sem escolarização formal
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental incomplet	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo
<input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Médio completo
<input type="checkbox"/> Curso Superior incompleto	<input type="checkbox"/> Curso Superior completo
<input type="checkbox"/> Pós-graduação	
5. Nível de instrução de sua mãe ou responsável:
 

<input type="checkbox"/> Alfabetizado	<input type="checkbox"/> Sem escolarização formal
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo
<input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Médio completo
<input type="checkbox"/> Curso Superior incompleto	<input type="checkbox"/> Curso Superior completo
<input type="checkbox"/> Pós-graduação	
6. Renda familiar mensal:
 

<input type="checkbox"/> até 1 salário mínimo	<input type="checkbox"/> 3 a 4 salários mínimo
<input type="checkbox"/> 1 a 2 salários mínimo	<input type="checkbox"/> 4 a 5 salários mínimo
<input type="checkbox"/> 2 a 3 salários mínimo	<input type="checkbox"/> acima de 5 salários
7. Recebe algum benefício de algum programa governamental para auxiliar você e sua família?

Recebe  Sim Qual? \_\_\_\_\_  Não

8. Ingressou no processo seletivo pelo sistema de cotas (políticas afirmativas de inclusão escolar), de acordo com a Lei n.º 12.711, de 29/08/2012 e Portaria Normativa n.º 18, de 11/10/2012:  Sim  Não

9. Assinale o tipo de escola na qual concluiu o Ensino Fundamental:

Pública  Particular sem bolsa de estudo  Particular com bolsa de estudo

10. Além do IFSP, você frequenta outro curso?

Sim Horário: \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Não

11. Em relação ao estudo e trabalho:

Só estudo  Estudo e sou Monitor

Estudo e trabalho  Estudo e sou Estagiário

Estudo e sou Bolsista Qual Bolsa? \_\_\_\_\_

Caso estude, trabalhe, receba bolsa ou faça estágio, responda:

Local de trabalho / estágio / bolsa:

\_\_\_\_\_

Função que exerce:

\_\_\_\_\_

Atividades que realiza:

\_\_\_\_\_

Carga horária semanal: \_\_\_\_\_ .

12. Aponte quais as razões pelas quais está trabalhando / estagiando ou recebendo bolsa:

Para complementar a renda mensal familiar

Para ampliar os conhecimentos técnicos

Sustentar meus gastos

13. De que forma, sua família participa de sua rotina escolar:

Não participa

Participa apenas pelo apoio e incentivo

Participa ativamente, além do apoio, acompanha meu desempenho nas matérias, auxiliando nas dificuldades encontradas.

13. Gosta de alguma atividade cultural ou possui algum *hooby*? Qual?

Sim Qual? \_\_\_\_\_  Não



## **MODELO DO QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES**

### **Prezado Docente:**

O questionário abaixo objetiva coletar dados relacionados à identificação do perfil do corpo docente entrevistado, relacionando-os com as expectativas relatadas nas entrevistas.

Responda às questões de acordo com a sua realidade. Obrigada pela sua valiosa contribuição.

### **I- IDENTIFICAÇÃO DO DOCENTE:**

1. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
2. Tempo em que possui experiência no magistério, de modo geral:
 

( ) 0 a 1 ano	( ) 5 a 8 anos
( ) 2 a 4 anos	( ) mais de 15 anos
3. Tempo em que possui experiência no magistério, especificamente, no Ensino Médio:
 

( ) 0 a 1 ano	( ) 5 a 8 anos
( ) 2 a 4 anos	( ) mais de 15 anos
4. Leciona nas disciplinas de: ( ) Núcleo Comum ( ) Parte Profissionalizante
5. Leciona no (s) curso (s) Integrado: ( ) Informática ( ) Eletrônica  
( ) Nos dois
6. ( ) Efetivo ( ) Efetivo em estágio probatório ( ) Substituto
7. Regime de Trabalho: ( ) 20h ( ) 40h ( ) Regime de Dedicção Exclusiva
8. Período em que trabalha: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno
9. Quais disciplinas leciona no Ensino Médio Integrado?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
10. Formação:
 

Graduação:	_____
Especialização:	_____
Mestrado:	_____
Doutorado:	_____
11. Possui algum curso de formação pedagógica complementar?  
( ) Sim Qual? \_\_\_\_\_ ( ) Não

**II - SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA**

12. Conhece a Proposta Pedagógica dos Cursos Integrados do *Campus* São João?  
( ) Sim ( ) Não
13. Participou da elaboração do Proposta Pedagógica do Curso dos cursos Integrados?  
( ) Sim Como? \_\_\_\_\_ ( ) Não
14. Conhece a Proposta da grade curricular e ementa dos Cursos Integrados do Câmpus São João?  
( ) Sim ( ) Não
15. Participou da elaboração da grade curricular e ementa da Proposta Pedagógica do Curso dos cursos Integrados?  
( ) Sim Como? \_\_\_\_\_ ( ) Não
16. Está satisfeito com o atual Plano de Carreira do IFSP?  
( ) Sim ( ) Não Se não, explique os motivos:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
17. Participa do Planejamento Escolar?  
( ) Sim ( ) Não De que forma ele ocorre?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
18. Considera importante a participação da equipe pedagógica no planejamento escolar?  
( ) Sim ( ) Não Por que sim ou por que não?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
19. Já leu o Documento Base do Governo Federal em relação ao Ensino Médio Integrado?  
( ) Sim ( ) Não
20. Já leu o Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de São Paulo, estabelecido pela Resolução n°. 866, de 04 de junho de 2013?  
( ) Sim ( ) Não
21. Desenvolve atividades extracurriculares com os alunos? ( ) Sim ( ) Não  
Cite algumas:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

22. Tem conhecimento ou desenvolve algum projeto integrador entre as disciplinas de Núcleo Comum e Parte Profissionalizante?

( ) Sim Qual (is)? \_\_\_\_\_ ( ) Não

23. Orienta ou realiza com os alunos do Ensino Médio Integrado atividades de extensão e/ou pesquisa?

( ) Sim Qual (is)?

\_\_\_\_\_

( ) Não

24. De que maneira a disciplina em que leciona no Ensino Médio Integrado pode ajudar na formação do aluno?

---

---

---

---

## **APÊNDICE B- ROTEIROS DAS ENTREVISTAS**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS**

**1º. Apresentação da pesquisa** (objetivos geral e específicos, motivação e justificativa). Será comunicado aos alunos que a entrevista na modalidade de Grupo Gocal será gravada a fim de facilitar a coleta e a análise dos dados a serem obtidos, e ainda, de que os alunos não serão identificados de maneira alguma pelo nome, garantindo assim, os princípios estabelecidos pelo Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos.

**2º. Entrega do documento** “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” pelos alunos participantes da entrevista, previamente e devidamente assinado pelos responsáveis, caso tenha alunos menores de idade.

**3º. Sobre a infraestrutura da escola**, considerando espaço escolar, convivência entre os colegas. Os alunos serão questionados se acham adequado o espaço e infraestrutura da escola, se é adequada para o processo de aprendizagem.

**4º. Sobre o quadro geral de servidores do IFSP**. Serão questionados se estão satisfeitos e como é a relação entre os servidores da equipe pedagógica, biblioteca, coordenadores e diretoria. Além de relatarem sobre o corpo docente, o que acham da formação e da didática do quadro docente da escola.

**5º. Sobre Grêmios Estudantil e também se participaram ou participam de algum projeto dentro da escola**. Os alunos serão questionados se existe o grêmios estudantil na escola e como são tratados os problemas escolares pelo grêmios.

**6º. Diferença entre ensino médio público estadual, federal e particular**. Os alunos serão indagados a respeito do que acham sobre as principais diferenças entre a oferta do ensino médio estadual, federal e particular.

**7º. Objetivos da Escola e Proposta Pedagógica**. Será perguntado em relação se os alunos se têm conhecimento dos objetivos e da proposta pedagógica da escola, quais seriam e o que acham que deveria mudar.

**8º. Expectativas do curso e motivos pelo ingresso no curso.** Quais foram as expectativas no início do curso e o que mudou ao chegar no último ano letivo. Se as expectativas foram alcançadas e o porquê escolheram estudar no Ensino Médio Integrado.

**9º. Expectativas futuras.** Serão questionados sobre o que pretendem fazer no próximo ano, se pretendem continuar os estudos, quais são os sonhos e planos. Se fizeram o ENEM, se pretendem fazer curso superior e se este curso é relacionado com o ensino profissionalizante do ensino médio.

**10º. Avaliação geral sobre o curso.** Serão perguntados sobre as principais dificuldades encontradas durante o curso bem como quais foram as facilidades. Poderão dizer os aspectos positivos e negativos em relação ao curso, se acham também adequada a duração do curso (4 anos).

**11º. Disciplinas do curso.** Quais foram as disciplinas mais tiveram dificuldades e quais consideram as mais importantes.

**12º. Integração entre o Núcleo Comum e Parte Profissionalizante.** Os alunos serão questionados se ocorreu a integração entre as disciplinas de Formação Geral e Profissional, se houve relação também entre teoria e prática no processo de ensino.

**13º. Encerramento.** Agradecimento da pesquisadora pela colaboração no sentido de traduzir as respostas e atingir os objetivos propostos da pesquisa e aplicação do questionário com questões em relação aos dados socioeconômicos e culturais dos alunos.

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS DOCENTES**

**1º. Apresentação da pesquisa** (objetivos geral e específicos, motivação e justificativa). Será comunicado aos docentes que a entrevista na modalidade de Grupo Focal será gravada a fim de facilitar a coleta e a análise dos dados a serem obtidos, e ainda, de que os docentes não serão identificados de maneira alguma pelo nome, garantindo assim, os princípios estabelecidos pelo Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos.

**2.º Entrega do documento** “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” pelos docentes participantes da entrevista, previamente e devidamente assinados.

**3.º. Concepção, objetivos e identidade do Ensino Médio Integrado.** Os professores serão questionados sobre qual é a concepção, objetivos e identidade do EMI, de acordo com a experiência docente adquirida. Se acreditam que ela deve ser mesmo profissionalizante, justificando os motivos.

**4.º. Proposta Pedagógica do curso.** Os professores serão questionados se acreditam que a proposta de integração entre o Núcleo Comum e Profissionalizante são ou não importantes para a formação do aluno do Ensino Médio, e ainda se essa integração ocorre ou não, e ainda, de que maneira ela ocorre.

**5.º. Formação do aluno.** Os professores serão questionados sobre o conteúdo curricular do EMI, se é adequado para a formação do aluno e se atende às necessidades curriculares exigidas pelo MEC.

**6.º. Infraestrutura da escola.** Os professores responderão se acreditam que ela é adequada ou não, quais seriam os projetos para melhoria do processo de ensino e aprendizagem do aluno.

**7.º. Dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.** Serão questionados sobre quais são as dificuldades encontradas no processo de ensino com os alunos.

**8.º. Avaliação do curso.** Serão perguntados sobre as principais dificuldades encontradas durante a docência no curso e quais foram as facilidades. Poderão dizer os aspectos positivos e negativos em relação ao curso, se acham adequada a duração do curso (4 anos).

**9.º. Formação continuada.** Serão perguntados sobre a formação continuada, se há incentivo da instituição e se consideram importante a formação continuada para o núcleo docente do Ensino Médio Integrado.

**10.º. Desenvolvimento de projetos extracurriculares.** Os professores serão questionados se participam e desenvolvem projetos extracurriculares na instituição, de que maneira ocorre e se há recursos para tal.

**11º. Encerramento.** Agradecimento da pesquisadora pela colaboração no sentido de traduzir as respostas e atingir os objetivos propostos da pesquisa e entrega do questionário com questões em relação aos perfil docente e conhecimento sobre a proposta pedagógica da escola.

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA À EQUIPE PEDAGÓGICA E GESTORES**

**1º. Apresentação da pesquisa** (objetivos geral e específicos, motivação e justificativa). Será comunicado aos participantes que a entrevista na modalidade de Grupo Gocal será gravada a fim de facilitar a coleta e a análise dos dados a serem obtidos, e ainda, de que os docentes não serão identificados de maneira alguma pelo nome, garantindo assim, os princípios estabelecidos pelo Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos.

**2º. Entrega do documento** “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” pelos servidores e gestores participantes da entrevista, previamente e devidamente assinados.

**3º. Sobre o Projeto Pedagógico dos Cursos Integrados.** Os entrevistados serão perguntados de que maneira é feita a elaboração do projeto pedagógico dos cursos, quais são as dificuldades encontradas na elaboração, se há participação da comunidade escolar, alunos, professores, servidores, pais e etc.

**4º. Concepção, objetivos e identidade do Ensino Médio Integrado.** A equipe será questionada sobre qual é a concepção, objetivos e identidade do EMI. Se acreditam que ela deve ser mesmo profissionalizante, justificando os motivos.

**5º. Proposta Pedagógica do curso.** Primeiramente, serão perguntados de como ocorreu a definição de escolha dos cursos integrados a serem ofertados (Eletrônica e Informática). Os entrevistados serão questionados se acreditam que a proposta de integração entre o Núcleo Comum e Profissionalizante são ou não importantes para a formação do aluno do Ensino Médio, bem como se têm conhecimento se essa integração ocorre ou não, e ainda, de que maneira ela ocorre.

**6º. Princípios Pedagógicos e filosóficos.** Serão perguntados sobre as principais bases filosóficas e pedagógicas que norteiam o curso de Ensino Médio Integrado, se as conhecem e

participaram da sua elaboração. E ainda, se acreditam que os princípios se desenvolvem na prática escolar.

**7°. Infraestrutura da escola.** Os entrevistados responderão se acreditam que ela é adequada ou não, quais seriam os projetos em andamento para melhoria da oferta do curso de Ensino Médio Integrado, além das dificuldades encontradas.

**8°. Planejamento e reuniões pedagógicas.** Os entrevistados serão perguntados em relação à realização das reuniões pedagógicas e atividades de planejamento com os professores. Se existe algum tipo de dificuldade.

**9°. Perfil e atendimento do aluno do Ensino Médio.** Serão perguntados se tem conhecimento da rotina escolar do aluno do integrado, como é o perfil e quais as principais dificuldades relatadas pelos alunos e famílias..

**10°. Avaliação do curso.** Serão perguntados sobre as principais dificuldades e facilidades nas ações de gestão e da parte pedagógica do curso. Poderão dizer os aspectos positivos e negativos em relação ao curso, se acham adequada a duração do curso (4 anos).

**11°. Convênio com empresas ou entidades.** Se há algum tipo de convênio com empresas para a realização do estágio curricular nos cursos Integrados, e também, se as empresas mantêm contato com a escola para contratação de futuros trabalhadores, e ainda, se elas já fizeram ou fazem alguma proposta (sugestão) de curso técnico para atender à demanda do mercado de trabalho.

**12°. Encerramento.** Agradecimento da pesquisadora pela colaboração no sentido de traduzir as respostas e atingir os objetivos propostos da pesquisa.

## **APÊNDICE C: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS, PROFESSORES, GESTORES E EQUIPE PEDAGÓGICA**

### **ALUNOS DO INTEGRADO DE ELETRÔNICA (GRUPO 1)**

**Data:** 23/06/2016

**Horário:** 7h

**Local:** Laboratório de Informática 03

**Duração:** 1h05min.

**Entrevistados:** 07 alunos

**Tópico 1: Sobre a infraestrutura da escola**, considerando espaço escolar, convivência entre os colegas. Os alunos foram questionados se acham adequado o espaço e infraestrutura da escola, se é adequada para o processo de aprendizagem.

**Aluno A1:** Eu considero muito adequada a infraestrutura da escola, antes eu estudava numa escola particular em Espírito Santo do Pinhal, que já era de grande porte, bom porte. E, quando eu vim para cá, eu não esperava uma escola federal, não tinha conhecimento ainda, mas é muito boa tanto pela parte profissional (um monte de laboratórios para servir a gente) e a parte da biblioteca, o convívio do pessoal. O fato de ter várias bolsas de ensino (monitoria, iniciação científica), acho isso muito fantástico.

**Aluno B1:** Eu acho que a escola disponibiliza muito material para usarmos, seja para os nossos trabalhos de eletrônica e para outras atividades, sempre temos muito acesso ao nosso material, temos vários computadores que podemos utilizar, se precisarmos para fazermos os trabalhos, os laboratórios também de diversas áreas. Acho que a escola é bem servida nos equipamentos dela

**Aluno C1:** E agora também com a extensão que vai acontecer com a obra, os laboratórios que a gente sente falta e os professores também vão ser construídos para melhorar ainda mais a qualidade da infraestrutura da escola.

**Aluno D1:** Eu concordo, é muito boa a infraestrutura e com a construção vai melhorar cada vez mais.

**Aluno E1:** Eu também concordo que os laboratórios são bons, mas, por exemplo, o laboratório de máquinas e comandos elétricos poderia ser maior porque, às vezes, falta espaço lá para a gente. Tirando isso, os laboratórios são bons.

**Aluno F1:** Eu também acho boa, principalmente a questão da internet nos computadores. Eu lembro quando eu estudava em outra escola, lá nem tinha internet, tudo bem que foram alguns

anos atrás, mas mesmo assim, a internet era difícil de “pegar” e a sala de computador, podíamos ficar lá, raramente. E, aqui ficamos à tarde na sala e podemos mexer sempre que quisermos.

**Aluno G1:** Eu também concordo que o aluno E1, que alguns laboratórios poderiam ser maiores, mas com as obras, teremos laboratórios maiores a nossa disposição.

**Tópico 2: Sobre o quadro geral de servidores do IFSP.** Foram questionados se estão satisfeitos e como é a relação entre os servidores da equipe pedagógica, biblioteca, coordenadores e diretoria. Além de relatarem sobre o corpo docente, o que acham da formação e da didática do quadro docente da escola.

**Aluno A1:** Eu acho que o acompanhamento sempre é muito legal tanto pela parte de Biblioteca, sempre que você vai lá e precisa aprender fazer qualquer projeto, seja de iniciação científica, eles sempre dão apoio e quanto aos professores não tem o que falar, são excelentes professores, desde quando vim para cá, eu achei sempre fantástico, o jeito que eles ensinam, mesmo já tendo material, muitas vezes, eles preparam um material deles para passar para a gente, muito mais fácil de entender. Então, assim quanto aos servidores são excelentes.

**Aluno B1:** Eu também acho que os funcionários aqui e também os professores são ótimos, a maioria tem mestrado e doutorado, um nível de conhecimento elevado e eles conseguem passar o conhecimento deles durante as aulas, não tenho muito o que reclamar dos funcionários e do corpo docente. A escola funciona sempre muito bem, questão de higiene também, a escola sempre muito limpa, serviço organizado mesmo, não tenho o que reclamar.

**Aluno C1:** Principalmente na questão de limpeza, manutenção, eu acho que é muito bem preparada a escola. Na questão dos professores, na minha opinião, os professores do núcleo comum conseguem ter uma didática melhor do que os do núcleo técnico. Eu acho que os do núcleo técnico por eles serem mais engenheiros, não que eles não consigam ensinar, nós aprendemos, só que tem alguns professores que eu acho que deveria investir mais na parte de didática, fazer algum curso, algo desse tipo, não que eles não ensinam, ensinam bem, mas poderiam melhorar.

**Aluno D1:** Eu concordo que os professores são excelentes, como o aluno C disse, alguns precisam melhorar, enfim, o aprendizado é bom e os servidores também, todos colaboram, quando a gente precisa de alguma coisa, nós sempre conseguimos. A limpeza também é ótima, não tenho o que reclamar.

**Aluno E1:** Dos servidores e professores, eu não tenho muito do que reclamar. Dos servidores, nada mesmo. Eu concordo com o aluno C1, que alguns professores do núcleo técnico teriam que fazer curso para melhorar a didática durante a aula, para ficar mais “clara” a matéria.

**Aluno F1:** Eu também concordo com o aluno C1 que os professores do núcleo técnico deveriam fazer curso, alguns são bons, dá para entender completamente e os do núcleo comum, não tenho do que reclamar, são maravilhosos. E os servidores também são ótimos.

**Aluno G1:** Eu concordo com o ponto do aluno C1 e também que há bons servidores, há bons professores, só que eu acho que alguns do núcleo comum também poderiam melhorar, a questão de ensino, ensinar um pouco melhor, de conseguir fixar melhor na mente dos alunos.

**Tópico 3: Sobre Grêmio Estudantil e também se participaram ou participam de algum projeto dentro da escola.** Os alunos foram questionados se existe o grêmio estudantil na escola e como são tratados os problemas escolares pelo grêmio.

**Aluno A1:** Essa é uma coisa que eu acho bem desorganizada mesmo. Nunca vi a participação do grêmio estudantil, nem sei se existe, tudo que é problema, tentamos discutir e resolver direto com os diretores, acho que é meio desorganizado, falta muito ainda.

**Aluno B1:** Também confesso que não sei se existe, se há formação de grêmio aqui. E como o aluno A disse quando temos problemas, tentamos resolver nós mesmos com professores, servidores, seja quem for para o problema ser solucionado.

**Aluno C1:** Eu sei que a Engenharia tinha ou tem, eles tentam sempre colocar, fazer uma chapa e colocar grêmio na escola. Só que eu acho que nunca foi para a frente. Eu não imagino um grêmio aqui na escola, os problemas que a gente tem, e nem tem tantos problemas assim para precisar de uma comissão para resolver, eu acho que os problemas que a gente tem, resolvemos sozinhos mesmo.

**Aluno D1:** Também não sei se existe um grêmio aqui, nunca ouvi falar. Mas, se é para ter, a escola deveria apoiar mais esses alunos da Engenharia para que eles conseguissem fazer. Mas, acho que não tem a necessidade de termos um grêmio, nós conseguimos resolver os problemas sem precisar de uma Comissão.

**Aluno E1:** Eu, realmente, não sei se tem o grêmio, mas eu me lembro mesmo de um aluno da Engenharia que foi passando nas salas, não sei se foi no ano passado ou retrasado, falando da importância do grêmio, mas acho que não saiu disso.

**Aluno F1:** É, eu vejo que todo ano tem essas movimentações para ter esse tipo de coisa, só que, enfim, nunca vai para a frente, e eu sinto assim, que os alunos do IF têm muita participação, os professores ouvem muita a gente, acho que se criasse esse tipo de comissão, ficaria cada vez mais burocrático, acho que do jeito que está, está ótimo.

**Aluno G1:** Eu desconheço a existência de algum grêmio estudantil e os problemas que aparecem, tentamos resolver por conta própria.

**Tópico 4: Diferença entre ensino médio público estadual, federal e particular.** Os alunos foram indagados a respeito do que acham sobre as principais diferenças entre a oferta do ensino médio estadual, federal e particular. Se o IFSP oferece algum diferencial.

**Aluno A1:** Eu consigo ver bastante essa diferença, tenho muitos alunos de escolas estaduais e particulares. E você nota que o tipo de ensino muda bastante. Só que como a gente estuda na federal que tem a parte profissional também, que tem a parte de Eletrônica e a do Núcleo Comum, eu vejo que temos uma vantagem em relação ao aluno da escola particular, porque alguns exercícios que caem em vestibulares, pedem um pouco da parte técnica, como exercícios de Física, e nós já estamos “craques” nesse tipo de exercício. E quanto ao núcleo comum, eu acredito que o IF é bem avançado, nós conseguimos disputar até com as melhores particulares, graças aos professores, inclusive.

**Aluno B1:** Eu tenho vários amigos que fazem ensino médio em escolas particulares, e eu percebo que desde o primeiro ano do ensino médio, eles têm um foco muito grande no vestibular, então, a “cabeça” deles, o ensino é muito focado para passar em uma faculdade pública. Já aqui no IFSP, eu noto, até pela existência do curso técnico, que no primeiro, segundo e terceiro ano não é tanto o nosso foco, o nosso é ter o aprendizado na matéria de Eletrônica para ter a formação técnica, e já no quarto ano, nós conseguimos notar esse foco em cima do vestibular. Então essa é a grande diferença que eu vejo entre o ensino médio particular e o técnico. Que a gente tem mais essa ênfase no ensino técnico nos três primeiros anos e no quarto, tem ainda a importância do técnico, mas também dá essa importância no vestibular enquanto na rede particular é muito focado no vestibular.

**Aluno C1:** Eu acho que o estadual, infelizmente, é onde tem maior deficiência de ensino. E o Instituto Federal está competindo assim, de lado a lado com a particular. Eu, até particularmente, não gosto do técnico, eu vou me formar, mas não é uma coisa que eu gosto. E, ano passado, eu falei para um professor do curso técnico que eles deveriam focar mais no vestibular porque a grande maioria quer fazer faculdade. Então, deveria focar mais no vestibular. Eu acho que, principalmente, este ano, com a nossa turma, os professores do núcleo comum se mobilizaram muito para nos ajudarmos, tem um curso de terça e quinta voltado para o vestibular, e também tem um professor de Geografia, que é uma área que abrange, na minha opinião, toda a área de Humanas, que fazemos sempre um cursinho com ele. Então, eu acho que, principalmente este ano, eles se mobilizaram muito para nos ajudar para o vestibular. E esse professor disse, que mesmo a escola não focando muito o vestibular, o IF apresentou no Enem do ano passado apresentou resultados melhores do que muitas escolas particulares, ficou

atrás só de duas escolas particulares aqui em São João, ficou em terceiro lugar, então é um resultado ótimo, ainda mais que nós vamos sair daqui formados com o ensino médio e o curso técnico. É um mérito também dos professores.

**Aluno D1:** Eu também concordo que o IF disputa lado a lado com as escolas particulares, às vezes, é muito melhor do que algumas que temos por aí. Em relação às escolas estaduais, não tem comparação, eu vim de uma escola pública e eu sei como é, aqui é mil vezes melhor, nós percebemos isso no Enem, ficamos em terceiro lugar, e os professores nos ajudam nos vestibulares e nós temos também o conhecimento do técnico, que além do ensino médio, nós temos uma vantagem. Enfim, é isso.

**Aluno E1:** Eu tenho amigos que estudam tanto na rede estadual quanto na rede particular, e, realmente, se for comparar o IF com a estadual, não tem nem como, o ensino, os professores, a escola em si, não tem como nem comparar o IF com as escolas estaduais. E, em relação às escolas particulares, acho que estão competindo de igual para igual, pelo resultado do Enem nós pudemos ver. E o diferencial do IF é o curso técnico mesmo, que apesar de termos que ficar um ano a mais, nós já saímos com dois diplomas, de conclusão de ensino médio e técnico.

**Aluno F1:** Eu concordo com o que eles já disseram, que o IF é uma escola muito boa, e que, realmente, compete de igual para igual com outras escolas particulares, e eu vim também de uma escola pública, apesar dessa escola ser considerada, entre as públicas estaduais, a melhor da cidade, não se compara com o IF. O IF é muito melhor, e o que percebo é que aqui nós temos muita liberdade, nós somos tratados como adultos, e isso nos faz crescer, porque, por exemplo, nós temos total liberdade de sair da sala e ir ao banheiro sem pedir aos professores. Nós temos liberdade com os professores, uma “coisa” que não tínhamos antes. Então, acho que nós adquirimos uma maturidade que faz com que busquemos estudar e temos o estudo como algo importante em nossas vidas.

**Aluno G1:** Tanto no IF quanto na escola particular, eu vim de escola particular, precisa focar no estudo, se você quiser realmente passar de ano. O diferencial realmente é o foco de cada um. No IF nós temos este ano a mais por causa do técnico integrado, além de ser focado no vestibular, ele também é focado no técnico, que serviria para a nossa vida profissional para aqueles que gostariam de seguir na área de eletrônica. Agora, o privado, seria focado somente no vestibular, mas ambos são fortes.

**Tópico 5: Objetivos da Escola e Proposta Pedagógica.** Foram questionados se têm conhecimento dos objetivos e da proposta pedagógica da escola, quais seriam e o que acham que deveria mudar.

**Aluno A1:** Pelo que eu me lembro, uma vez deve até um debate se a escola deveria focar mais na área profissional, isso foi no primeiro ano, ou na área do núcleo comum mesmo, pessoal que quer fazer vestibular, tanto que teve até um questionário para saber o que queríamos fazer, se vamos ingressar na faculdade ou seguir o ramo da eletrônica, e eu me lembro que “venceu” essa questão de fazer o vestibular, ou seja, o foco no núcleo comum. Tanto é que a escola tem arrumado tempo das aulas para as áreas do núcleo comum, só que eu acredito que se focasse ainda mais nessa área do núcleo comum, seria melhor.

**Aluno B1:** Eu também acho que deveria focar as aulas mais na área do núcleo comum e observo que, por causa de algumas disciplinas técnicas, algumas disciplinas do núcleo comum são sacrificadas, acaba faltando um pouco de horário e a gente acaba saindo no prejuízo, por exemplo, os semestres são alternados entre História e Geografia e entre Filosofia e Sociologia, então, no semestre passado tivemos Sociologia e este semestre também, e no próximo teremos Filosofia., daí acaba o curso. Mas, aí acho que há um espaçamento muito grande entre as matérias que temos, por exemplo, tivemos Filosofia até junho do ano passado e nós já perdemos o “time” da matéria e agora nós só teremos Filosofia no próximo semestre.

**Pesquisadora:** Vocês não chegam a estudar Filosofia e Sociologia no mesmo semestre?

**Aluno B1:** Não. E nem História e Geografia.

**Aluno A1:** Às vezes, a troca de professor atrapalha muito.

**Aluno B1:** Nós já chegamos a ficar um tempo sem professor de História. E o professor de Geografia teve que fazer um “bico”, “quebrar nosso galho”, então, eu acho que por causa das disciplinas técnicas algumas disciplinas do núcleo comum são sacrificadas e isso nos prejudica.

**Aluno C1:** Eu acho que o objetivo da escola é formar bons técnicos e eu acho que a parte técnica ainda tem muita força e deve ter porque escolhemos fazer esse curso, nós já sabíamos que não estávamos ingressando no ensino médio comum. Então, vai ter força sempre por mais que gente fale que “ah, deve focar no núcleo comum”, eu também sou “super” a favor de focar no núcleo comum, só que, às vezes, eu acho errado esse meu lado porque eu escolhi estar aqui e fazer esse curso técnico, então, eu sabia que não iria ser o ensino médio comum. Isso que o aluno B falou é algo que incomoda muito de ter esse espaçamento tão grande entre as matérias, e nós temos reunião com representantes de sala, eu e o aluno F já falamos com o coordenador do curso que a gente acha que isso deve mudar, e a escola tem o plano de quando acabar a construção, nem sei se é quando acabar a construção, tem um plano que vai colocar em prática que é de mudar o integrado para três anos e ser integral, nós pedimos, por mais que a gente não vai usufruir disso porque a gente se forma este ano, que tenha as matérias certas, espero que ele ouça e coloca no plano.

**Aluno D1:** O objetivo da escola é o curso técnico, apesar de algumas falhas de matérias que não tem o ano todo, nós conseguimos acompanhar, por exemplo, mas não é algo fácil. O objetivo da escola é muito bom, eu estava até lendo outro dia que tem uma “plaquinha” na escola com o objetivo e tal que eles buscam, e eles buscam formar técnicos com conhecimento amplo e com o ensino médio junto. Acredito que seja isso e estão conseguindo. A qualidade é muito boa.

**Aluno E1:** Em relação ao objetivo, eu também acho que eles estão cumprindo bem que é formar profissionais nessa área que estamos fazendo o curso. E, se por acaso o que o aluno C disse entrar em vigor, o ensino integral, acho que vai melhorar muito, acho que não vamos ficar tão confusos, não ficaremos confusos com essa troca de matérias de História e Geografia porque vai ter o ano inteiro. Porque isso é uma coisa que dificulta. Porque tipo eu, eu não tenho facilidade nenhuma em Filosofia, por exemplo, e nós vimos Filosofia só no início do ano passado, então, eu não me lembro de nada, então, acho que se entrar em vigor isso, vai melhorar muito a questão do ensino.

**Aluno F1:** Eu acho que essa parte de Humanas é um pouco negligenciado e a questão de horário, para nós, por exemplo, uma situação que vivemos hoje, é totalmente viável, por exemplo, numa situação que temos hoje só no período matutino, que adicione essas matérias no ano todo, porque nós temos muita aula vaga, desde o terceiro ano nós temos aulas vagas, no primeiro ano nós tínhamos também aula vaga, então, eu acho que o problema é a questão de professor, quantidade de professores para dar essas aulas para todo mundo. Seria muito bom se melhorasse e adicionasse essas matérias, porque apesar de termos ficado numa boa colocação no Enem, eu sinto que aqui os alunos têm mais o caminho voltado para as Exatas, e consequentemente, mais dificuldades em Humanas.

**Aluno G1:** Eu acho que o foco da instituição é o núcleo técnico e tem uma deficiência em relação ao núcleo comum, conforme o aluno B1 pontuou, tem uma distância muito grande entre as matérias de História e Geografia, por exemplo, que é um semestre, num semestre tem uma, depois tem outra. Passa um ano e repete a matéria do semestre anterior, muitas vezes, acaba tendo distanciamento de um ano entre eu ter uma matéria e depois tê-la de novo. Isso poderia ser resolvido com o uso melhor dos horários que nós temos disponíveis, conforme pontuou o aluno F das “janelas” que temos na grade de horários.

**Tópico 6: Expectativas do curso e motivos pelo ingresso no curso.** Quais foram as expectativas no início do curso e o que mudou ao chegar no último ano letivo. Se as expectativas foram alcançadas e o porquê escolheram estudar no Ensino Médio Integrado.

**Aluno A1:** O principal motivo foi o de ter uma escola pública de qualidade. Todo mundo falava que o ensino aqui é muito bom, só que eu também gostava muito da área de eletrônica quando eu entrei aqui e até acredito que, ao longo dos anos, eu consegui me apaixonar mais ainda pelo curso, apesar dos professores do técnico, como os alunos já disseram, não ter uma boa didática quanto do núcleo comum, eles passam muito bem o que seria essa área profissional, muitos já têm experiência nessa área. E, por isso, eu acredito, até pela expectativa que eu tive quando eu vim aqui que era de ter boas aulas do núcleo comum para eu conseguir disputar os vestibulares e também para eu me formar como técnico para ter conhecimento da base da área de eletrônica, foi completo.

**Aluno B1:** O que me fez entrar aqui no IF foi, ao saber que o ensino era bom e muito bem falado, então eu procurei uma escola pública com ensino de qualidade, que era a fama que o IF sempre passou, e sempre fui incentivado também fazer o curso técnico já junto com o ensino médio para ter uma vantagem sobre quem faz o ensino médio comum, porque você já sai com um curso profissional que pode te dar uma vantagem no mercado de trabalho. E, eu confesso que quando entrei aqui, não tinha a mínima ideia do que se tratava de eletrônica e eu espera me surpreender que a matéria me agradasse, que eu ficasse apaixonado e não foi isso que aconteceu, não consegui me identificar com a eletrônica, sofri muito. Mas, pelo menos o curso serviu para eu adquirir alguns conhecimentos, mesmo que isso não fosse muito agradável a mim, e me fez ainda ter mais certeza de que essa não é a minha área porque eu já tinha ideia que eu queria seguir para a área de ciências humanas, antes de entrar aqui. Mas, eu tinha essa expectativa que a eletrônica pudesse me surpreender, mas acabou confirmando que, eu acho que minha vocação, que eu devo seguir é a área de Humanas.

**Aluno C1:** Eu entrei aqui também por causa do ensino médio, que é de qualidade, todo mundo tem essa noção, e eu também fui um pouco influenciada pelo meu pai porque ele é técnico em eletrônica, então eu fui um pouco influenciada. Mas, foi bom, eu, provavelmente, faria alguma engenharia e acho que a maioria das engenharias, alguma coisa de eletrônica vai englobar. E eu sempre pensava “ah, alguma coisa de eletrônica eu vou gostar”, porque daí eu poderia seguir nessa área de engenharia, mas também não aconteceu isso, e eu percebi que eu não gosto de eletrônica de jeito nenhum, então isso me ajuda a escolher uma profissão porque eu já sei que engenharia não vai “rolar”, então, eu procurei outras áreas, mas também eu percebo que aqui no IF, os alunos do ensino médio já têm, por exemplo, a gente pode não ser tão bem preparado para passar no vestibular, mas nós somos preparados de como viver dentro de uma faculdade, como é a vida na faculdade, porque eu acho que os relatórios da área técnica que são pedidos para a gente. Pessoas que já estão em curso superior, em muitas faculdades públicas, já falaram

que quando eles estavam no ensino médio, eles não tiveram essa base que nós temos no ensino médio aqui no IF, então eu acho que é igual o aluno B falou, por mais que eu não gosto do técnico, eu acho que serve para minha vida porque também nenhum conhecimento é perdido.

**Aluno D1:** Eu também vim para cá pelo ensino de qualidade, buscava isso, e também não fazia a mínima ideia do que era eletrônica e também não vai ser uma coisa que eu vou seguir, que eu quero para minha vida, nem engenharia, nem eletrônica, a gente faz, mas temos uma certeza do que realmente a gente quer, o curso técnico ajuda a gente decidir, eu não fazia a mínima ideia do que eu queria, agora eu tenho certeza de que não é nada que envolva eletrônica, pelo menos essa certeza eu tenho, e isso contribuiu muito, talvez se eu não tivesse feito o curso técnico aqui, talvez eu faria uma engenharia e depois eu teria uma frustração depois porque não era o que eu queria, ainda bem que a eletrônica me ajudou nesse ponto.

**Aluno E1:** O que me fez tentar entrar aqui no IF foi pelo ensino mesmo, eu não sabia o que era eletrônica, eu escolhi eletrônica porque era de manhã, não queria estudar à tarde, só que assim que começaram as aulas, eletrônica me conquistou um pouco. Claro que eu tenho mais facilidade com algumas matérias do que outras, eu gosto mais de algumas do que outras, só que realmente eu não sabia o que era. Isso foi bom, não é a minha primeira opção seguir numa área que envolva eletrônica ou alguma área de Exatas, só que, caso minha primeira opção não dê para eu seguir, é uma segunda opção mesmo seguir numa Engenharia que envolva eletrônica.

**Aluno F1:** Eu busquei o Instituto por causa do ensino médio devido a fama que tem na cidade. E eu também escolhi eletrônica por ser de manhã, eu também não fazia a mínima ideia do que era, aí quando eu cheguei aqui eu tinha uma expectativa e foi totalmente desmentida porque não era nada daquilo que eu pensava, eu também não me simpatizo com o curso. Há matérias que eu sou um pouco mais “chegada”, outras não, mas também não é uma coisa que eu quero seguir, não me vejo nisso e eu acredito que o IF “me salvou” dele mesmo porque eu tinha uma ideia de mim mesmo, porque eu tinha facilidade em algumas áreas, mas, na verdade, não. E esse aprofundamento na eletrônica me mostrou que não sou da área de Exatas e que essas profissões ligadas a Engenharia não são para mim. E tenho certeza que se eu estudasse em uma escola pública estadual devido à negligência que tem em Matemática, porque eu percebo que algumas amigas têm essa ideia errônea do que é mesmo a Engenharia, provavelmente eu seguiria na área de Engenharia e me frustraria.

**Aluno G1:** Eu entrei na instituição por causa da fama, por ser uma boa instituição, e minha primeira opção sempre foi “Exatas” e aqui tem uma educação de qualidade. Eu também não tinha a mínima ideia do que seria a eletrônica, eu me surpreendi e gostei, eu quero seguir essa área de Engenharia.

**Tópico 7: Expectativas futuras.** Foram questionados sobre o que pretendem fazer no próximo ano, se pretendem continuar os estudos, quais são os sonhos e planos. Se pretendem fazer o Enem para ingressar em curso superior e se este curso é relacionado com o ensino profissionalizante do ensino médio.

**Aluno A1:** Com certeza, eu pretendo fazer vestibulares e Enem e, como eu disse antes, eu queria uma qualificação para o futuro, só que eu não pretendo continuar nessa área profissional de eletrônica, seria mais uma segunda opção para mim porque eu sei que minha preferência é Medicina na minha vida, é o que pretendo fazer, só que o curso deu uma bela base do que seria, é um curso que gosto, só que meu objetivo é outro, é continuar estudando.

**Aluno B1:** Vou fazer o Enem e os vestibulares disponíveis. Pretendo no ano que vem ingressar no ensino superior e a matéria, a profissão que eu pretendo seguir não tem relação com o curso que estou fazendo no ensino médio, como eu já tinha dito, eu sempre tive essa preferência pela área de Humanas e isso foi se confirmando durante o ensino médio e eu pretendo ser bem-sucedido nessa profissão que eu vou cursar no ensino superior, pretendo ser um bom profissional nessa área.

**Aluno C1:** Eu Também farei os vestibulares disponíveis aqui no estado, as três estaduais e o Enem, eu pretendo ingressar em curso superior no ano que vem, mas, se não der, eu vou continuar estudando para ingressar no próximo ano. E o curso que quero fazer não tem relação com a área de eletrônica e também não é da área de Exatas, é da área de Biológicas, eu pensava nesse curso antes, só que eu pensava em alguma Engenharia, mas não deu, então, eu vou seguir para a área de Biológicas mesmo.

**Aluno D1:** Eu também pretendo fazer vestibular e o Enem, pretendo continuar estudando, mas, não na área de Eletrônica, também quero ir para a área de Biológicas também.

**Aluno E1:** Eu pretendo fazer o curso superior sim, mas, como eu disse, algum curso ligado na área de eletrônica e na área de Exatas, seria uma segunda opção para mim. Porque a primeira opção está ligada a área de Biológicas. É isso, caso eu não passe para começar no início do ano que vem, eu vou tentar para o próximo e vou continuar estudando.

**Aluno F1:** Eu pretendo fazer todos os vestibulares aqui do estado de São Paulo, eu também não pretendo seguir na área de eletrônica, nem na área de Exatas, eu pretendo continuar os estudos até que eu consiga passar em alguma faculdade.

**Aluno G1:** Eu vou usar o que eu aprendi aqui no básico de eletrônica. Será minha primeira opção porque eu gostaria de cursar Engenharia ou qualquer outro curso superior que esteja relacionado a área de eletrônica. Mas, eu também percebi que eu tenho algumas

“correspondências” na área de Humanas, como História e Geografia e o ensino muito bom aqui reforçou isso, será minha segunda opção.

**Tópico 8: Avaliação geral sobre o curso.** Foram perguntados sobre as principais dificuldades encontradas durante o curso bem como quais foram as facilidades, além dos aspectos positivos e negativos em relação ao curso, se acham também adequada a duração do curso (4 anos).

**Aluno A1:** Eu acho que a principal dificuldade é na confecção de projetos, que não é desde o primeiro ano que a gente tem o aprendizado sobre como pesquisar o projeto, como elaborá-lo. Daí no último ano já está na “cara assim” e você tem que preparar o projeto. E quanto a duração de 4 anos, eu preferiria muito que fosse três anos no período integral, seria fantástico, até porque mesmo sendo quatro anos, a gente sempre tem que vir à tarde aqui, os professores sempre ajudam muito para termos um estudo extra, principalmente do núcleo comum para essa área do vestibular e também no técnico, nós temos muita ajuda à tarde para a elaboração do projeto, senão não teríamos condições. E quanto aos principais pontos positivos, eu acho que a motivação de todo dia para vir à escola, uma grande motivação são os professores, você pensa “poxa, amanhã eu vou encontrar aquele professor, com certeza, ele vai tirar minha dúvida e vai me ajudar demais”.

**Aluno B1:** A principal dificuldade, eu concordo com o aluno A1, acho que é o desenvolvimento dos projetos, que são muitos detalhes, muitas coisas que temos que fazer e acaba não dando certo, muitas vezes, acaba se frustrando, se irritando, então para mim, foi a maior dificuldade, umas das coisas que me fez também a não gostar de eletrônica, mas assim, um ponto positivo é que também o conhecimento que é passado, a experiência, mesmo que seja na frustração, vem algumas experiências com a participação nos projetos, nas atividades feitas e conhecimento que você adquire ao realizar essas atividades. E, quanto a duração do curso, eu também acho que se fosse três anos, seria melhor, não perderíamos esse ano extra que estamos “perdendo” em relação aos outros alunos do ensino médio e também poderia ter essa melhoria no horário em relação ao núcleo comum, que já tínhamos dito, sobre essas “janelas”, o espaçamento entre uma matéria e outra. Então, acho que se fosse três anos poderia solucionar alguns problemas existentes.

**Aluno C1:** Eu também acho que a maior dificuldade é na confecção do projeto do núcleo técnico porque do núcleo comum e técnico das matérias em geral, se você estudar, os professores te ajudam, tem que se dedicar. Agora, o projeto é uma “coisa” do tipo não sei, acho até que é sorte porque pode ser que tenha um erro muito pequeno e você acaba não percebendo. Então, o projeto eu acho que é uma grande dificuldade e a escola tem um plano de começar a

fazer esse projeto com os alunos desde o primeiro ano, não sei se vai seguir com isso, mas eles têm essa ideia. E a duração do curso, eu não sei, mas eu acho que quatro anos é melhor, por mais que a gente tenha, que nós já falamos tanto dessa deficiência, por ser separado História e Geografia, Filosofia e Sociologia, acho que se arrumasse essa grade e mantivesse os quatro anos, acho que é melhor, porque acho três anos ficaria muito cansativo, muito puxado, vai prejudicar o ensino dos alunos, porque imagina você entrar às 7h da manhã e sair às 5h da tarde, é muito cansativo. Vai prejudicar muito o ensino.

**Aluno D1:** Eu concordo com que o aluno C1 falou porque a gente já vem à tarde para estudar, daí, não teríamos mais esse tempo, se for somente três anos, vai ser mais puxado mesmo, muito complicado, mas que continue o ensino de qualidade os anos não importam. E sobre a dificuldade, é a confecção de projetos mesmo porque é complicado, você tem que lutar mesmo e batalhar para que ele chega ao resultado esperado, e muitas vezes, isso não ocorre. Mas, nós conseguimos com o auxílio dos professores, eles ajudam muito para que a gente consiga chegar nos resultados que esperamos, apesar de todos os problemas ocorridos na caminhada, então, acho que a maior dificuldade é a confecção de projetos mesmo.

**Aluno E1:** No meu caso, como relatado pelos outros, a minha maior dificuldade foi a confecção de projetos e também na hora de elaborar os relatórios, que eu tive muita dificuldade quando começou isso, e seria muito bom se a gente tivesse isso desde o primeiro ano, mesmo que fosse só uma base, o básico do básico disso, mas seria bom. Em relação ao horário, acho que não deveria ser três anos não, deveria continuar quatro anos, mas que eles arranjassem um meio de consertar essa falha que tem na parte de História e Geografia, Sociologia e Filosofia. Porque se tirarem 1 ano, realmente, vai ficar muito cansativo para o aluno e, às vezes, prejudica o ensino que a gente vai ter na parte técnica, acho que o professor vai ter que correr um pouco mais na matéria, então, acho que prejudicaria se tirasse um ano.

**Aluno F1:** Pelo que eu me lembro, a nossa turma tem uma certa experiência com projetos desde o segundo ano, que eu me lembro, e é um aprendizado muito grande que a gente tem é no projeto mesmo sabe, é o que mais faz nós aprendermos eletrônica, porque a gente tem uma experiência prática, é claro que a teoria também dá uma base teórica para utilizarmos na prática, só que assim, a gente vai ter uma ideia do que é ser técnico mesmo, eu gosto mais dessa parte prática do que a teórica, apesar de não simpatizar com nenhuma das duas, mas eu acho que aprende muito sim, pela dificuldade é o que mais faz a gente aprender mesmo, por isso é o projeto e não vejo isso como um problema. Então, eu acho que quatro anos pode até ser uma vantagem porque a gente tem mais tempo para pensar no que realmente a gente quer e para amadurecer mesmo, por isso é uma vantagem. Se for três anos em período integral, assim, nos

outros anos, eu ficava muito aqui na escola no período da tarde e era um período que eu ficava para estudar mesmo. Se ficar período integral e adicionar aulas nesse tempo, acho que vai ficar muito complicado, nós teremos menos tempo para estudar e menos tempo para aprofundar mesmo as matérias, e, conseqüentemente, menos tempo para estudar para o vestibular, então, esse último ano acaba sendo utilizado para focar no vestibular, então, por isso, três anos não seria uma boa ideia não.

**Aluno GI:** Eu acho que o curso deveria ter duração de três anos, período integral, que assim a quantidade de aulas que faltam seria praticamente resolvida. Em relação à questão que os outros pontuaram sobre cansaço, talvez, seria mesmo cansativo, mas, se você quiser um curso de ensino médio com o técnico, sacrifícios teriam que ser feitos nesse caso. Com esse curso, eu obtenho muitas vantagens, quando eu sair daqui, se eu quiser, eu já posso trabalhar como técnico, e se eu tivesse que fazer um curso técnico separado, depois que saísse daqui eu gastaria mais tempo ainda.

**Tópico 9: Disciplinas do curso.** Quais foram as disciplinas que mais tiveram dificuldades e quais consideram as mais importantes.

**Aluno AI:** As disciplinas com maior dificuldade, conforme eu disse, da parte técnica é a de projetos, porque você tem que aprender as coisas na prática, e isso é mais difícil, só um ano para isso, eu acho muito pouco. E também outro problema que eu acho que tem no curso é a disciplina de Artes, que só temos no último ano. Então, você nunca teve Artes e chega no último ano para ter, a história da arte é gigante, para um ano só, duas aulas, “super” corrido. E quanto às disciplinas mais importantes, para mim, são todas as disciplinas do núcleo comum porque eu preciso do conhecimento de todas elas para a realização do vestibular, mas, principalmente, aquelas que eu mais gostei, tanto da área de eletrônica quanto Física, Matemática, até pelo incentivo dos professores.

**Aluno BI:** As disciplinas que eu mais tive dificuldade, foram mais, não necessariamente projetos, mas também as que têm prática no conteúdo, porque eu me lembro que várias vezes, mesmo as aulas práticas, dentro da sala de aula mesmo, nós não conseguimos chegar nos resultados que foram propostos e nós pedimos ajuda aos professores e nenhum conseguia achar uma solução, então para mim, toda aula prática, não só projetos, foi a maior dificuldade. E na parte das disciplinas que eu acho mais importante, para mim também são as do núcleo comum, como o aluno A já disse, para a realização dos vestibulares e com destaque a mais para as disciplinas da área de Humanas que me fizeram reforçar esse desejo de seguir essa área de Humanas na minha profissão.

**Aluno C1:** Eu também tenho muita dificuldade nas matérias do núcleo técnico, principalmente nas que são práticas, porque na teoria, se você estudar, fazer as contas, você ainda consegue, agora, na prática, nossa, eu acho péssimo. E do núcleo comum, como o aluno A disse, tudo é importante porque são matérias do vestibular, todas, mas as que eu mais me simpatizo é com Geografia, História e Matemática, acho que são as que têm mais impacto, a turma toda aprende, Sociologia eu também gosto bastante.

**Aluno D1:** Do técnico, as matérias com prática são as que eu tenho mais dificuldade porque se você não fazer do jeito correto, não vai dar certo e é uma frustração. E do núcleo comum, todas são importantes para o vestibular e tal, e as que tenho mais dificuldade, apesar de gostar, Matemática.

**Aluno E1:** Eu tive sim problemas com a disciplina de Projetos porque eu acho que a gente deveria ter uma disciplina focada nesse projeto desde o começo do curso porque só no último ano não dá, ficamos até meio que “assustados” de ter que começar uma coisa do zero. Só que em relação às disciplinas que tinham prática, não foram as que eu senti mais dificuldade, eu senti mais dificuldade na parte teórica do ensino técnico. E como o aluno A disse, a disciplina de Artes realmente é um problema, porque nós termos ela só último ano, além de termos que aprender tudo “correndo”, nosso foco no último ano não é aprender “Artes”, nosso foco é aprender algumas coisas para o vestibular. Lógico que Artes vai ajudar, mas nós não damos muito importância para isso, então, acho que se tivesse como colocar a disciplina de Artes nos primeiros anos e tirasse do último seria melhor. E em relação ao que tenho mais facilidade e o que eu acho mais importante, acredito que todas são importantes. Da parte de Humanas, Sociologia, História e Português eu tenho mais facilidade e me identifico mais com elas.

**Aluno F1:** Claro que este ano eu tive um pouco mais de dificuldade com a prática, mas se fizesse uma recapitulação de todos os anos, eu tive mais dificuldade na parte teórica das matérias de eletrônica, mas acho que todas são importantes.

**Aluno G1:** A minha principal dificuldade é na parte prática, como o aluno B ressaltou, há as frustrações quando não dá certo, muitas vezes, não dá certo mesmo, mesmo tendo a base teórica muito boa que nós tivemos, a prática é muito diferente da teoria. Eu tenho facilidade nas matérias do núcleo comum, como Matemática e também as da área de Humanas, História e Geografia. Eu concordo com o aluno A que seria colocar as disciplinas que têm projetos nos primeiros anos para reforçar porque é um “susto” nós termos o projeto e o trabalho de conclusão de curso no último ano. Claro que o trabalho de conclusão de curso é no último ano, mas deveria ter um preparo anterior. O que eu vejo de interessante aqui é temos o ensino voltado para o

preparo da faculdade, mas também não só para o vestibular, mas também para o profissional que seria essa parte que nós iríamos trabalhar ou não.

**Tópico 10: Integração entre o Núcleo Comum e Parte Profissionalizante.** Os alunos foram questionados se ocorre a integração entre as disciplinas de Formação Geral e Profissional, se houve relação também entre teoria e prática no processo de ensino.

**Aluno A1:** Bom, eu já vi algumas relações de integração sim. Eu me lembro que no primeiro ano, inclusive, nós tivemos na parte de Física a matéria do terceiro ano porque tinha relação com a matéria técnica, então para termos um preparo melhor nessa parte de eletricidade. E também quanto à Matemática, nós tivemos também um preparo de logaritmos para não “assustar” muito quando fosse ver em eletrônica já como ela seria na prática. Então, alguma integração ocorre, mas eu acho que ela é muito pequena ainda, acho que teria que melhorar mais.

**Aluno B1:** Eu também vejo algumas integrações pequenas, como o aluno A1 disse, nas áreas de Física, Matemática e mais uma que eu consigo enxergar é também na área de Inglês também. Este ano também nós conseguimos fazer relação com alguns textos em inglês relacionados aos materiais da área de eletrônica, a experiência da área de eletrônica, eu consegui ver essa conexão.

**Aluno C1:** Eu acho que é pouca essa conexão, bem pouca, mas este ano fora as matérias que os outros alunos já falaram, nós tivemos a disciplina de Gestão, que é da parte técnica, e nesse semestre todo nós vimos Gestão de Pessoas, e agora a última matéria foi fordismo, toyotismo e daí teve uma super integração com a área de Humanas. E não foi tão aprofundado na parte do ensino médio e agora na aula de gestão, nós conseguimos aprofundar bastante.

**Aluno D1:** A integração é pouca. Eletrônica tem muita conta, então a Matemática ajuda muito e o Inglês também porque a maioria dos componentes já vem escrito em inglês e nós conseguimos identificar.

**Aluno E1:** Realmente a integração entre as matérias técnicas e “normais” é pouca, só que eu não vejo como ter mais integração, porque, como exemplo, como você relacionaria Sociologia com alguma matéria técnica? Eu não vejo como relacionar isso.

**Aluno F1:** Eu acho que há alguma integração sim, principalmente, na área de Exatas, como Física e Matemática, é a parte que mais se integra ao núcleo técnico. Este ano, o professor de Geografia, ele pediu para que fizéssemos um relatório sobre a matéria dele e isso tinha alguma certa integração com o que já vínhamos fazendo com eletrônica. Apesar de ser modelos diferentes, a gente sempre vinha fazendo relatórios. Então, devido a experiência imbricou para essa matéria.

**Aluno G1:** Eu vejo que alguns aspectos do núcleo técnico se integram ao núcleo comum, mas a integração é pequena, muito pequena. Deveria ter um projeto para ajudar a integrar mais, uma reforça a outra, acho importante ter todas.

**Pesquisadora:** Para encerrar, eu queria que vocês olhassem lá atrás quando entraram, como vocês se auto definiriam, vou dar um exemplo, três anos atrás, vocês eram “crianças” e daí hoje, “adolescentes”, então, por exemplo, uma palavra que definiria vocês no primeiro ano e uma palavra para o momento de hoje, no quarto ano.

**Aluno C1:** Superação é uma coisa que define hoje, mas uma coisa que eu queria ser, mas ainda não sou hoje é segura, não sou nada segura. E acho que é uma coisa que eu tenho que melhorar, insegurança é uma coisa que eu não venci.

**Aluno A1:** Acho que maturidade é uma coisa que define bastante porque eu acho que eu estou muito bem preparado para ingressar numa universidade, sair de casa e ir estudar fora, eu já sei como vou me sentir até porque eu não sou desta cidade eu já estou morando fora, já faz quatro anos, então eu já tive um aprendizado antes da época que teoricamente deveria ser. Então, para mim, é essa a palavra, maturidade.

**Pesquisadora:** Até porque vocês são adolescentes. Na adolescência é muito comum vocês terem tantas dúvidas, essa insegurança, acho até que vocês têm direito a ter certa imaturidade. Até porque vocês estão vivenciando todo um processo ainda. Alguém quer dizer mais alguma coisa?

**Aluno G1:** Acho que experiência é minha palavra, eu adquiri muita experiência nesses anos. Também não sou desta cidade, faço uma “viação pendular” todo dia, vou e volto para a minha cidade. Eu gostei do curso, acho que vai me ajudar bastante na minha vida futura e acho que adquiri bastante experiência.

**Encerramento.** Agradecimento da pesquisadora pela colaboração no sentido de traduzir as respostas e atingir os objetivos propostos da pesquisa.

## **ALUNOS DO INTEGRADO EM INFORMÁTICA (GRUPO 2)**

**Data:** 29/06/2016

**Horário:** 17h20min

**Local:** Laboratório de Informática 05

**Duração:** 45min.

**Entrevistados:** 07 alunos

**Tópico 1: Sobre a infraestrutura da escola**, considerando espaço escolar, convivência entre os colegas. Os alunos foram questionados se acham adequado o espaço e infraestrutura da escola, se é adequada para o processo de aprendizagem.

*Aluno G2:* Eu acho que a infraestrutura da escola é boa, tem bastante equipamento, mas também tem muito a melhorar. Nos laboratórios não tem computador para todo mundo, tem que melhorar, mas está tranquilo.

*Aluno F2:* A infraestrutura da escola é boa, mas, realmente, falta bastante coisa, não tem quadra para as aulas de Educação Física e agora como está entrando 80 alunos todo o primeiro ano, então, está faltando espaço para todo mundo, tem que melhorar nisso.

*Aluno E2:* Eu concordo com o aluno F2, principalmente no ponto que não tem quadra na escola, eu acho que é o que mais falta na infraestrutura mesmo porque durante os anos tivemos muita dificuldade em participar das aulas por não ter um lugar específico para fazer as aulas.

*Aluno D2:* Eu concordo com os outros alunos, principalmente, na questão de estar entrando mais gente, então acho assim, está entrando mais gente do que saindo, então, quando sai todo mundo para fora no intervalo, a gente vê que está ficando lotado, acho que tem que aumentar a estrutura e a questão da quadra, tem muita gente que acaba deixando de ir porque tem que ir em outro lugar e não é fácil.

*Aluno C2:* Eu concordo também com eles e, principalmente, na questão que os laboratórios deixam muito a desejar, falta máquina e a maioria das que têm não funciona. E tem outro ponto também que quando chove, entra água nas salas, então é um ponto muito crítico.

*Aluno B2:* Eu acho que a escola poderia melhorar colocando mais bancos para os alunos sentarem à sombra porque só tem banco ao sol. Nós saímos para o intervalo e não tem um lugar para a gente sentar e bater um papo com os amigos. E na sala de aula tem alguns probleminhas, mas dá para levar na medida do possível.

*Aluno A2:* Eu concordo com o que foi dito anteriormente pelos outros amigos e assim, no quesito do campus, em comparação com outros “campi” do Instituto Federal, o nosso ele é bom, só que tem muito a melhorar porque outros lugares têm uma estrutura muito maior e muito melhor, sendo mais adequada para os cursos que eles dão, como por exemplo, a gente tem curso de Informática, e os laboratórios, como já disseram, muitos computadores não funcionam. Então, isso é uma coisa que deveria melhorar bastante.

**Tópico 2: Sobre o quadro geral de servidores do IFSP.** Foram questionados se estão satisfeitos e como é a relação entre os servidores da equipe pedagógica, biblioteca,

coordenadores e diretoria. Além de relatarem sobre o corpo docente, o que acham da formação e da didática do quadro docente da escola.

**Aluno G2:** Tem professores e “professores”, profissionais e “profissionais”. A maioria aqui tem um currículo muito bom, a formação acadêmica muito boa, a didática de alguns professores é sensacional e os profissionais aqui, acho que são todos bons e tudo que eles podem fazer para a gente, eles tentam ajudar a gente. Então, está muito legal.

**Aluno F2:** Nesse quesito, eu acho que eu não tenho o que reclamar daqui da escola porque todos os professores que tivemos aulas, lógico que alguns, que às vezes, a maneira como eles ensinam não se “encaixa” muito bem com a turma ou algo assim, mas não é um problema porque eles são ruins ou não tem uma boa formação, é o jeito da pessoa, mas em relação a todos não tenho o que reclamar porque é muito bom.

**Aluno E2:** Também não tenho que reclamar dos profissionais do IF, mas é claro que têm alguns professores e profissionais que não se “encaixam” muito bem na instituição, mas não por causa da formação e sim porque é “da pessoa” mesmo.

**Aluno D2:** Eu acho que é isso mesmo. De modo geral, é muito bom. Os servidores, quando a gente precisa, eles atendem muito bem a gente, nós ligamos aqui, sempre resolve. Os professores também, em comparação com as outras escolas, os professores daqui saem “na frente”, tem um ou outro que não se “encaixa” muito bem, mas de um modo geral está muito bom.

**Aluno C2:** Eu concordo. Todos são bons profissionais e qualificados. Tem os que se dão melhor e os que precisam de adaptar melhor, mas não tenho nenhuma crítica muito forte.

**Aluno B2:** Eu concordo com os meus colegas, os professores são bons. Eu queria destacar principalmente o grupo sociopedagógico, eles me ajudaram bastante e aqui na escola nós podemos ver que é uma família mesmo: os professores ajudam, a biblioteca, todo mundo ajuda todo mundo. Então, eu não posso reclamar.

**Aluno A2:** Eu também não tenho o que reclamar como os outros alunos já disseram, eu concordo que os professores e os servidores daqui são muito bons e tem uma formação ótima. Alguns têm que melhorar e se “encaixar” melhor.

**Tópico 3: Sobre Grêmios Estudantis e também se participaram ou participam de algum projeto dentro da escola.** Os alunos foram questionados se existe o grêmios estudantis na escola e como são tratados os problemas escolares pelo grêmios.

**Aluno G2:** Eu acho que tem o grêmios aqui.

**Aluno D2:** Só tem o grêmios acadêmicos.

*Aluno G2:* Não tem como eu falar sobre isso, eu não conheço.

*Aluno F2:* Já teve uma tentativa de formar, só que não foi para frente.

*Pesquisadora:* E vocês acham importante ter o grêmio?

*Aluno E2:* Sim, porque faz uma ligação dos alunos entre os responsáveis da escola para podermos ter uma voz dentro da escola também.

*Aluno D2:* Eu acho muito importante, nós até tentamos, mas encontramos uma dificuldade na criação do grêmio. Até por essa dificuldade, nós vimos que há dificuldade na comunicação entre os responsáveis, por exemplo, se a gente precisa de alguma coisa, não tem a quem recorrer imediatamente, a gente tem que tentar direto com quem “manda”. Acho que se tivesse o grêmio ou algo parecido seria um momento ali de troca.

*Aluno C2:* Eu concordo que seria muito importante ter um grêmio, principalmente para facilitar a interação entre os alunos e os responsáveis da instituição.

*Aluno B2:* Eu acho que seria muito legal ter um grêmio, mas infelizmente não foi possível, nós não conseguimos montar, mas acho que seria bacana porque a gente poderia falar sobre o que a gente pensa também, e eles levaram isso até os professores e diretores.

*Aluno A2:* Eu acho que é muito importante também ter a formação do grêmio e mesmo que a gente não tem conseguido montar um, eu acho que os alunos que ingressarão e os que já estão deveriam tentar para ver se melhora um pouco a comunicação entre os alunos.

*Aluno E2:* Eu quero complementar com mais uma coisa: eu estava ajudando na época quando tentávamos formar o grêmio e a maior barreira que nós encontramos não foi a questão de fazer a documentação e ter um retorno dos responsáveis, foi dos próprios alunos que não tiveram interesse em participar, nós não conseguimos criar chapas para poder fazer votação, não teve envolvimento e interesse.

**Tópico 4: Diferença entre ensino médio público estadual, federal e particular.** Os alunos foram indagados a respeito do que acham sobre as principais diferenças entre a oferta do ensino médio estadual, federal e particular. Se o IFSP oferece algum diferencial.

*Aluno G2:* A diferença é notória, têm algumas escolas que fazem “máquinas” para o vestibular, têm algumas que não estão nem aí para os alunos e tem o Instituto Federal, que eu acho que eles fazem uma base muito boa de ensino, das matérias do núcleo comum e da parte técnica é muito boa. E eles também prezam muito pelo “ser” nosso, não é só matéria que eles ensinam, eu vejo isso, que eles pensam no geral mesmo, então tem muita diferença sim.

*Aluno F2:* A diferença é muito grande, conforme o aluno G disse, têm escolas particulares que você entra e eles estão passando conteúdo apenas para passar no vestibular mais para a frente,

então não quer saber de outras coisas, de formar o aluno para a vida, só para o vestibular, você sai dali, vai fazer o vestibular e tanto faz. E na escola estadual, tanto por parte dos alunos quanto da parte do governo estadual, não tem a infraestrutura, não tem uma base boa para a educação e aqui no Instituto Federal realmente dá para ver que, além de sairmos com base técnica com diploma técnico, nós também saímos com o ensino médio bem forte porque as matérias são boas, os professores são bons e tem essa parte sociopedagógica que está envolvida com o bem-estar do aluno, não só se ele vai passar ou não.

**Aluno E2:** Eu concordo com o aluno F em vários sentidos, mas eu penso que na escola estadual, muitas vezes, ocorre isso de não ter uma boa formação, mas têm as exceções porque têm algumas escolas que se destacam bastante, não são muitas, são bem poucas, mas tem. Mas é visível a diferença no geral, porque a escola particular se destaca bastante nos vestibulares porque o aluno é preparado para isso e não para mais nada. Passou o vestibular e fica perdido nas opções que tem. E na escola aqui no IF dá para perceber que não é só isso, eles mostram algo além do vestibular, você tem outros caminhos para seguir além do vestibular.

**Aluno D2:** Eu penso também assim principalmente na diferença, por exemplo, na escola estadual, eles não conseguem, nem os profissionais conseguem fazer um trabalho, por mais que eles queiram, eu tenho familiares que trabalham na escola estadual, então, por mais que eles queiram, muitas vezes, não conseguem porque eles não têm apoio do governo, eles não têm de onde tirar os recursos deles para que eles consigam realmente formar os alunos. Já o ensino privado é completamente o contrário, eles têm todos os recursos, só que eles formam aqueles alunos ali para se encaixarem na estatística favorável a eles, então eles vão moldar aqueles alunos para que eles fiquem no “top” da Usp, Unicamp, o Enem, só que eles não estão criando cidadãos, eles estão criando “maquininhas”, tudo bem que tem certo conhecimento, só que depois não vão conseguir levar uma vida boa e criar pessoas críticas, que é esse o maior diferencial do IF. No IF nós percebemos que eles trabalham para criar cidadãos e não só para passar conhecimento. Nós temos uma boa base, questão da estrutura e de profissionais é boa também. E eles se esforçam para não termos apenas o conhecimento acadêmico, mas para termos conhecimento crítico e nos tornarmos bons cidadãos.

**Aluno C2:** Como já foi falado várias vezes, o foco principal das escolas particulares é elevar o seu nome, quanto mais alunos passarem no vestibular, nos melhores e mais difíceis vestibulares, mais eles têm nome. E o que falta é que eles pecam na questão de conseguirem construir cidadãos, alunos que terão uma base de conhecimento não só das matérias, mas na vida e no seu futuro. E, infelizmente, esse trabalho não pode ser realizado com grande força nas escolas

estaduais, não por falta de vontade dos profissionais, mas acho que falta vontade do aluno e do governo. Falta incentivo maior.

**Aluno B2:** Eu acho que o IF tem um nome muito bom, quando nós falamos lá fora que somos alunos do Instituto Federal, todo mundo espera muito da gente, eu acho que por isso os professores não ensinam só as matérias e ensinam a gente viver. A vida não é só estudar. As escolas estaduais, eu não considero elas ruins porque eu vim de uma escola estadual, e lá também tinham professores que me ensinava a viver, não só a “badernar” e tal, mas a diferença de lá e daqui é que aqui você tem que estudar para passar de ano e lá eles dão muita “colher de chá” porque eles não querem que você reprove e é por isso que lá o ensino não é tão bom, acho que essa é a diferença de uma escola estadual e daqui.

**Aluno A2:** Eu queria destacar duas coisas: uma que o aluno B falou que o Instituto Federal é uma escola com um nome e realmente você ter no seu currículo que você veio de uma escola federal no ensino médio é algo que te dá uma chance no mercado de trabalho muito grande porque além dela ser federal, ela é uma escola que te dá muitas oportunidades, e destacando também que o aluno G disse, eles não veem a gente só como aluno, que estamos aqui só para aprender, eles veem como pessoas. Então, nós temos todo o apoio sociopedagógico, eles se preocupam com os alunos, não é que nem a escola estadual que se preocupa que o aluno tem que passar de ano, eles se preocupam se estamos bem e se estamos entendendo a matéria. A gente tem que passar por merecimento porque a gente conhece e não pelo número que o estado precisa e nem também como uma escola particular que veem os seus alunos apenas como uma forma de destacar o nome da escola e um ranking para ver qual foi a melhor escola de um vestibular muito difícil e aqui as matérias que eles ensinam são muito boas, e como já foi dito pelos alunos, eles preparam a gente para a vida, não só Matemática, Português, por exemplo, eles nos ensinam sobre Ética, tudo que a gente precisa saber da vida.

**Tópico 5: Expectativas do curso e motivos pelo ingresso no curso.** Quais foram as expectativas no início do curso e o que mudou ao chegar no último ano letivo. Se as expectativas foram alcançadas e o porquê escolheram estudar no Ensino Médio Integrado.

**Aluno G2:** Eu tinha outras opções de curso Integrado, só que eu preferi aqui principalmente por ser federal e “carregar” esse nome. Então, eu entrei aqui só por ser federal mesmo, mas eu me surpreendi com o curso, eu não sabia que iria gostar da forma que eu gosto, então, a expectativa foi isso, é o IF, é federal, é o currículo, não chega a ser “status”, mas é um nível a mais que nós temos no nosso currículo.

**Aluno F2:** Eu entrei aqui na escola porque minha irmã já tinha estudado aqui, então eu já sabia que aqui tinha um ensino muito forte, eu não gosto de Informática, eu não vou continuar no ramo, mas eu entrei mais pelo ensino médio mesmo, eu não queria ir para uma escola pública, e também não fazia questão de ir para uma escola particular porque eu acho que eu nem conseguiria ir, e daí eu vim fazer o vestibular aqui. Eu acabei gostando de algumas matérias, coisas que eu achei muito interessante depois que eu aprendi e eu gostei, então não me arrependi de ter entrado aqui não.

**Aluno E2:** Eu entrei como eles falaram aqui também pelo nome da escola, eu tinha familiares que estudavam aqui também e que falavam muito bem da instituição, não apenas do nome, do ensino, mas da estrutura. Foi o que me motivou a entrar, não necessariamente pelo curso Integrado que eu escolhi, mas pela qualidade do ensino que ajudaria a ter um diferencial lá na frente.

**Aluno D2:** Eu entrei também mais pelo ensino médio e, na verdade, antes de entrar aqui, eu não conhecia a escola, e daí no nono ano eu comecei a procurar as escolas e aí comecei a procurar algumas escolas particulares e achei também algumas pessoas que estudavam aqui e daí falaram muito bem e me pareceu a oportunidade melhor porque a particular, provavelmente, eu não teria condições e daí eu entrei aqui mais pelo ensino médio. E em relação à expectativa, a parte técnica superou minhas expectativas. Porque na verdade eu entrei aqui, eu não queria essa parte, achei que fosse uma consequência e acabei gostando e hoje eu me dou bem, acho que é algum diferencial a mais para minha vida.

**Aluno C2:** Assim como os outros alunos, eu também entrei pelo nome da escola que iria ser um diferencial no meu currículo e também porque eu já tive familiares que estudaram aqui, então eu já sabia que seria um ensino diferenciado que poderia me forçar mais, me preparar, eu entrei achando que seria uma coisa e superou minhas expectativas, foi bem diferente, me forçou bem mais do que eu achei que fosse acontecer e realmente será um diferencial no currículo e que eu pretendo usar para ingressar em outras áreas.

**Aluno B2:** Diferente dos meus colegas, eu não entrei aqui por causa do nome, eu entrei aqui porque minha mãe queria que eu entrasse aqui, minha mãe acho que federal era bom, então eu tive que vir. Mas, hoje no quarto ano eu não me arrependo de ter vindo para cá, foi uma experiência muito boa, acho que eu aprendi muito, muita coisa mesmo aqui, eu acho que a escola conseguiu me preparar para uma faculdade, independente de qual escolha, coisa que eu acho que eu não iria conseguir em qualquer escola.

**Aluno A2:** Assim como o aluno B, eu entrei aqui porque minha mãe gostou da escola, meu irmão estudou aqui, e ela achou que uma escola federal no meu currículo iria ser muito bom. E

em relação ao curso, eu me surpreendi porque era melhor do que esperava e o ensino também, acho que com o aprendizado que eu tive aqui, eu vou ter várias oportunidades no mercado de trabalho e também ajuda para entrar em alguma faculdade que eu queira.

**Tópico 6: Objetivos da Escola e Proposta Pedagógica.** Foram questionados se têm conhecimento dos objetivos e da proposta pedagógica da escola, quais seriam e o que acham que deveria mudar.

**Aluno G2:** Eu acho que a escola tem aqui o objetivo não só de formar profissionais, mas cidadãos como eu tinha falado antes, acho que é isso.

**Aluno F2:** Eu penso assim: que a escola, no papel, ela serve para formar gente para o mercado de trabalho, porque é o objetivo maior do curso técnico, nós saímos daqui e trabalhar nessa mesma área para ajudar no desenvolvimento da área no país, só que não é o que acaba acontecendo diretamente, na vivência que nós temos, apesar da gente receber todo esse apoio para sairmos prontos para o mercado de trabalho, entra também “outras partes”, essa parte mais social.

**Aluno E2:** Eu penso assim como eles, como já foi falado antes, que a escola trabalha com outros lados da moeda, não só para a formação, mas também para a vida.

**Aluno D2:** É o que os outros alunos já falaram mesmo, acho que o objetivo principal da escola é os alunos saírem daqui com uma profissão para ingressar direto no mercado de trabalho, acho que isso é o principal de um curso técnico, mas aí a outra parte do núcleo comum, dos professores e de todo o resto acaba ajudando muito a gente se tornar pessoas melhores para a vida e além do mercado de trabalho.

**Aluno C2:** Eu concordo com o que foi dito anteriormente que o foco principal é sim o mercado de trabalho, mas eu penso que essa formação dos alunos como indivíduos vem mais como uma consequência boa desse foco grande que eles têm em nos preparar.

**Aluno B2:** Eu acho que o objetivo da escola é preparar a gente para o mercado de trabalho porque qualquer outro ensino médio, seja escolas públicas ou particulares, você sai de lá sem “nada mais” no currículo, a gente sai daqui já como sendo um técnico em alguma coisa, então nós saímos à frente dos outros e a gente também sai daqui sabendo ser ético, sabendo ser pessoas do bem, então eu acho que a escola está atingindo bem o objetivo dela.

**Aluno A2:** Como todos já disseram, não tenho muito o que dizer, eu concordo e acho que a escola consegue conciliar preparar a gente para o mercado de trabalho, para o vestibular e para sermos pessoas melhores.

**Tópico 7: Expectativas futuras.** Foram questionados sobre o que pretendem fazer no próximo ano, se pretendem continuar os estudos, quais são os sonhos e planos. Se pretendem fazer o Enem para ingressar em curso superior e se este curso é relacionado com o ensino profissionalizante do ensino médio.

**Aluno G2:** Eu pretendo sim continuar os estudos, fazer o Enem, eu quero pegar os professores do IF como parâmetro e fazer mestrado, doutorado, “viver” nos livros, eu escolhi a área que eu quero: Engenharia, não será Engenharia da área de Informática, a escolha do curso foi pela grade curricular do IF que é muito boa, muito forte e fez com que eu soubesse o que eu queria com mais exatidão.

**Aluno F2:** Eu pretendo continuar estudando, só que eu vou seguir a área de Veterinária, então sai completamente da Informática.

**Aluno E2:** Eu pretendo continuar os estudos, só não sei direito a área, com certeza será fora da área técnica.

**Aluno D2:** Eu também vou continuar os estudos, vou fazer também o Enem, prestar outros vestibulares, também vou sair da área, como o aluno G2, eu vou para Engenharia Civil, não tem muito a ver com o curso técnico, mas eu acho que a gente acaba conseguindo conciliar algumas coisas: logística, matemática.

**Aluno C2:** Eu também pretendo continuar os estudos, fazer o Enem, desde o primeiro ano, eu estou sempre mudando minha opção, mas eu tenho certeza que não será a técnica, a Informática, acho que eu vou conseguir pensar até o final do ano.

**Aluno B2:** Eu vou fazer o Enem, pretendo estudar no ano que vem, eu não quero parar, eu não vou seguir no curso de Informática, apesar do curso ser muito bom aqui, mas eu não gosto, eu vou fazer Educação Física porque eu gosto muito de esportes.

**Aluno A2:** Eu vou continuar os estudos, vou fazer o Enem e não vou seguir com a área técnica, eu pretendo fazer Direito, se eu conseguir, acho que é isso.

**Tópico 8: Avaliação geral sobre o curso.** Foram perguntados sobre as principais dificuldades encontradas durante o curso bem como quais foram as facilidades, além dos aspectos positivos e negativos em relação ao curso, se acham também adequada a duração do curso (4 anos).

**Aluno G2:** Acho que quatro anos é bom e é ruim. É melhor porque nós temos uma carga menor de tempo na escola, de horário na escola, só que é pior, não que você perde um ano da vida, mas você perde um ano que você poderia já estar no primeiro ano da faculdade e começar a sua vida de verdade. As maiores dificuldades são de encarar a área técnica porque nós chegamos “sem nada”, não sabemos nada da área técnica quando nós entramos aqui, alguns sabem pouco,

mas é pouco mesmo e estudar para todas as provas, tanto da área do núcleo comum quanto da área técnica, requer muito tempo e horas de sono não dormidas.

**Aluno E2:** A maior dificuldade mesmo, para mim, foi a área técnica, principalmente porque aqui eu percebi que eu não quero mesmo isso e pensando nos quatro anos, da forma como é dividida, por um lado é bom porque algumas matérias nós temos um tempo maior para vermos alguns conteúdos, mas para outras, como na área de Humanas, a gente acaba perdendo praticamente um ano de aula mesmo para conseguir ter o curso técnico junto, daí acho que peca um pouco na disposição das matérias.

**Aluno D2:** Eu acho que a parte mais difícil é da área técnica e é também, por exemplo, a cada 15 dias de cada bimestre, parece que nós vamos ficar loucos porque junta tudo, várias provas e tudo mais, acho que a principal dificuldade é você conseguir conciliar a parte técnica com o núcleo comum e ir bem em tudo. Acho que os quatro anos é necessário e precisa de mais tempo senão você não consegue dar conta de todas as matérias, mas acho que em alguns anos há uma disposição ruim de algumas matérias, que a gente acaba perdendo na área de Humanas, a gente perde em História, Geografia, Filosofia e Sociologia, a gente acaba perdendo tempo para ganhar em outras, então poderia ser melhor disposto em alguns anos do curso.

**Aluno F2:** Essa parte eu acredito que é um erro muito grande deles e essa parte de amputar algumas matérias do núcleo comum para encaixar as matérias técnicas. Um ano a mais não é um ano perdido, é que para a gente é como se a gente tivesse repetido em relação aos amigos do fundamental porque enquanto a gente ainda está terminando aqui, tem gente que já está na faculdade. Então, é como se a gente tivesse repetido, só que mesmo assim, esse um ano de diferença faz toda a diferença em relação à carga que um tem e o outro não.

**Aluno C2:** Esses quatro anos, eu concordo que é bom e ruim ao mesmo tempo. É bom porque a gente vai ter essa experiência a mais de ter o técnico junto, e eu vejo como bom porque é um ano a mais para a gente pensar no que a gente vai seguir como carreira, dezessete anos é muito cedo para você descobrir e decidir a sua vida, pelo menos é o que eu acho, e esse um a mais dá um apoio maior, só precisa ser mais dividido e melhor na grade, eu acho que mais tempo não seria necessário, tanto que nós temos vários horários vagos, é só encaixar melhor, dividir que dá para cumprir tudo certinho como deveria.

**Aluno B2:** Eu concordo com o aluno C que daria para dividir melhor porque nós temos horários disponíveis, mas eu acho que não deveria aumentar um ano porque aí são cinco anos de ensino médio, mas quatro anos, quando eu entrei aqui, eu não achei legal, mas eu percebi que é bom sim. E minha maior dificuldade aqui foi enfrentar a matéria técnica porque eu não sabia nada de Informática, então eu não gosto muito.

**Aluno A2:** Eu concordo plenamente com o que foi dito pelos outros alunos. Quatro anos é uma coisa muito puxada, só que quando a gente chega aqui e percebe tudo o que passamos já, nós percebemos que não foi tanto tempo assim, e que esse um ano, como foi dito pelo aluno C, ajuda a gente descobrir e escolher melhor o que a gente quer fazer, não escolher naquela “afobação” e ter um ano a mais para decidir melhor.

**Tópico 9: Disciplinas do curso.** Quais foram as disciplinas que mais tiveram dificuldades e quais consideram as mais importantes.

**Aluno G2:** Eu acho que a matéria que eu mais tive dificuldade foi a Química porque no meu caso eu tinha um pouco de medo do professor e também algumas matérias técnicas que eu acho que nem consigo lembrar o nome de todas, mas foram dificuldades que nós superamos. Já a Química não porque eu fiquei traumatizada mesmo. A mais importante, para mim, é a Matemática porque eu tenho um amor maior na Matemática, acho que também Português eu gosto, então são mais importantes para mim.

**Aluno F2:** A matéria que eu mais tive dificuldade foi no segundo ano na disciplina de Redes que para mim pesou muito porque eu quase repeti por causa dela, eu acho que não chegaria a repetir, mas nela eu reprovaria porque eu fiquei completamente perdido nela no começo do ano até o fim, sem entender quase nada, mas acho que do núcleo comum foi Química que eu tive mais dificuldade, principalmente no ano passado, que eu acabei relaxando muito. E as duas que eu acho mais importantes, que para mim vai fazer diferença é a Biologia e a Química mesmo.

**Aluno E2:** Eu tive muita dificuldade nas matérias técnicas e nas Exatas que para mim era um “bicho de sete cabeças”. E para mim, a mais importante seria Biologia porque eu gosto muito.

**Aluno D2:** Acho que a minha principal dificuldade foi na disciplina de Química mesmo, primeiro porque era difícil e segundo porque eu não gostava, não me importava muito. E para mim a mais importante seria por eu gostar muito mesmo e ter uma maior dedicação e também seria uma área que eu escolhi para trabalhar, que seria a área de Exatas, Matemática, Física, que para mim são as mais importantes.

**Aluno C2:** Eu acho que não tem nenhuma matéria que eu posso citar que eu tive mais facilidade, mas principalmente da parte técnica e Exatas que é algo que eu não me vejo, não me vejo na área de Exatas de jeito nenhum. As mais importantes para mim são na área de Humanas que são História, Sociologia que faz muita diferença para mim.

**Aluno B2:** Eu tive também muita dificuldade na matéria técnica e as matérias que eu acho que mais me ajudaram são da área de Humanas para saber lidar com os seres humanos.

**Aluno A2:** Eu tive muitas dificuldades na área de Exatas. Em Química eu tive uma dificuldade muito grande, eu quase reprovei por conta dessa matéria. E eu acho que a que eu melhor me identifico é com a área de Humanas mesmo, Filosofia e Sociologia foram as duas matérias que eu mais me identifiquei aqui e as que eu mais gosto.

**Tópico 10: Integração entre o Núcleo Comum e Parte Profissionalizante.** Os alunos foram questionados se ocorre a integração entre as disciplinas de Formação Geral e Profissional, se houve relação também entre teoria e prática no processo de ensino.

**Aluno D2:** Eu não sabia que deveria ter integração, acho que talvez na área de Matemática, por exemplo, no primeiro ano, nós vimos conteúdos que talvez, não veríamos se o curso não fosse Integrado, então talvez foi na disciplina de Matemática que nós vimos mais coisas para ajudar em Lógica e na parte de programação.

**Aluno G2:** Eu acho que tem uma integração boa sim, por causa que a gente tem a matéria de Inglês, que é Inglês Instrumental, que nós usamos na parte de programação com o inglês, tivemos também a Matemática também relacionada à parte técnica, então, eu acho que integração tem sim, nós temos muita prática, inclusive nesse último ano, temos a parte mais prática ainda, prática da vida mesmo porque é o projeto todo mundo junto, todos fazendo a mesma coisa, juntando a área técnica com o núcleo comum.

**Aluno F2:** Eu acho que é bem nítida essa integração entre os dois núcleos porque, conforme foi falado, no primeiro ano nós tivemos Matemática e aprendemos binário, teve esse conteúdo porque iríamos começar a ver na parte técnica, porque daí começamos a ver o que era binário e acabou casando as duas matérias. E esse ano, nós estamos tendo o Inglês Instrumental que é para começarmos a ver a parte do inglês mais relacionada a parte de Informática mesmo, uma linguagem mais técnica.

**Aluno E2:** Eu concordo com os outros e acho que não tenho muito a acrescentar mais porque foram essas matérias mesmo que eles comentaram que vimos uma maior integração.

**Aluno C2:** Eu concordo, essa integração foi mesmo bem nítida, tanto que todos os anos, sempre foi casando os conteúdos do núcleo comum com o técnico, sempre procurou ter essa semelhança.

**Aluno B2:** Eu concordo com o que eles já disseram. A Matemática e o Inglês fizeram parte do núcleo técnico.

**Aluno A2:** Eu acho que é isso mesmo.

**Encerramento.** Agradecimento da pesquisadora pela colaboração no sentido de traduzir as respostas e atingir os objetivos propostos da pesquisa.

### **ALUNOS DO INTEGRADO DE INFORMÁTICA (GRUPO 3)**

**Data:** 04/07/2016

**Horário:** 13h

**Local:** Laboratório de Informática 05

**Duração:** 40min.

**Entrevistados:** 07 alunos

**Tópico 1: Sobre a infraestrutura da escola**, considerando espaço escolar, convivência entre os colegas. Os alunos foram questionados se acham adequado o espaço e infraestrutura da escola, se é adequada para o processo de aprendizagem e lazer.

**Aluno B3:** Era adequado até abrir o último processo seletivo, a escola começou a encher, formar muita fila.

**Aluno C3:** Foi assim, era um espaço bom, só que era para uma quantidade de alunos e daí abriram mais inscrições, acabou entrando mais gente, e aí acabou ficando tumultuado, sem o segundo prédio ficar pronto. Então, foi uma coisa bem conturbada.

**Aluno D3:** Apesar dos problemas, eles estão fazendo as construções para o prédio novo, então daqui alguns anos não terá mais esses problemas.

**Tópico 2: Sobre o quadro geral de servidores do IFSP.** Foram questionados se estão satisfeitos e como é a relação entre os servidores da equipe pedagógica, biblioteca, coordenadores e diretoria. Além de relatarem sobre o corpo docente, o que acham da formação e da didática do quadro docente da escola.

**Aluno E3:** Eu acho que o corpo docente do IF é mais que qualificado, acho que é acima da média, oferece para a gente uma formação não só técnica, mas também do núcleo comum, professores que além de passar as matérias, eles passam as coisas da vida.

**Aluno D3:** Aliás, muitos professores são amigos nossos, eles se encontram em viagens com a gente, são bem carismáticos, se a gente tiver algum problema, eles sempre ajudam.

**Aluno F3:** Em relação aos funcionários e docentes, eles procuram dar a liberdade e a responsabilidade que a gente aparenta ter, eles procuram dar maior liberdade do que qualquer outra instituição poderia nos dar, nos tratando realmente como pessoas adultas e maduras.

**Tópico 3: Sobre Grêmios Estudantis e também se participaram ou participam de algum projeto dentro da escola.** Os alunos foram questionados se existe o grêmios estudantis na escola e como são tratados os problemas escolares pelo grêmios.

*Aluno C3:* No ano retrasado, eu tentei dar o início ao grêmios, só que teve muito desinteresse dos alunos, então foi uma coisa que acabou não dando certo, não foi para a frente, eu corri atrás, conversei com os alunos, os alunos reclamavam: “ah, eu gostaria que isso mudasse”, mas então eu falava: “então, vamos juntar todo mundo, formar o grêmios para tentarmos mudar algumas coisas”, só que houve muito desinteresse. Então foi uma coisa que não foi para frente, mas agora tenho o D.A., só que está relacionado apenas ao ensino superior. Então, o integrado acaba não tendo um grupo assim.

*Aluno F3:* Provavelmente, se encontrarmos algo que a gente não aprove, pelo menos em consenso com a turma, falando em sala de aula, normalmente as pessoas se mobilizam e se comunicam com “os superiores” para conscientizar essas pessoas da nossa opinião, do que nós achamos. Não existe o grêmios, mas pelo menos fazemos alguns movimentos assim. A classe é unida para tentar melhorar a condição da classe.

**Tópico 4: Diferença entre ensino médio público estadual, federal e particular.** Os alunos foram indagados a respeito do que acham sobre as principais diferenças entre a oferta do ensino médio estadual, federal e particular. Se o IFSP oferece algum diferencial.

*Aluno E3:* Pelo que eu pude perceber na minha experiência, eu acho que o IF tem diferencial muito grande em relação às escolas públicas estaduais. Quanto às escolas particulares, elas se equiparam um pouco, mas eu ainda acho que o IF está um pouco acima pela questão o incentivo acadêmico que nós temos aqui dentro. Eu vejo que em escolas particulares, o incentivo é muito mais para os alunos estudarem e passarem nos vestibulares para que consiga fazer uma “propaganda” disso. Aqui no IF eu não vejo que a preocupação principal, apesar de ser uma das preocupações que os alunos passem nos vestibulares, a principal que eu vejo aqui é que os alunos aprendam, principalmente, saem daqui com algum emprego, que é o intuito da parte técnica do nosso curso, sair daqui empregado. Eu vejo que, além de preparar o aluno, o IF ajuda na questão da inserção no mercado de trabalho.

*Aluno C3:* Têm alguns colegas que já se formaram no ano passado no terceiro ano que são de escolas públicas, da aonde eu vim e conversando com eles, eu percebo uma boa diferença de conhecimento. Às vezes, eu comento sobre alguma matéria que eu estou aprendendo, eles não sabem o que é, então, acaba tendo uma grande diferença sim na questão do ensino. Talvez, não tanto por parte dos professores, mas parece que há um desinteresse muito grande nas outras

escolas e, conforme esse desinteresse os professores acabam desmotivados também. Então, o IF é um diferencial bem grande aqui na cidade e na região.

*Aluno D3:* Além do mais, o IF interage muito com os seus alunos através de projetos sociais, tem os projetos de bolsas de extensão, isso incentiva muito o aluno a estudar e participar de atividades das disciplinas técnicas, ajuda bastante o aluno a se interessar pelo estudo.

*Aluno B3:* Aqui nós temos uma psicóloga que faz testes vocacionais para o aluno que tem dificuldade em decidir que curso ele vai fazer depois que sair daqui. Também tem as viagens para as universidades, que acabamos conhecendo um pouco mais sobre os cursos, e no decorrer do curso, nós acabamos gostamos mais das matérias do curso pelo próprio corpo docente que passa para a gente que eles gostam de ensinar aquilo, então é um incentivo muito bom.

**Tópico 5: Objetivos da Escola e Proposta Pedagógica.** Foram questionados se têm conhecimento dos objetivos e da proposta pedagógica da escola, quais seriam e o que acham que deveria mudar.

*Aluno E3:* Provavelmente, dos objetivos formais, eu acredito que nós não temos conhecimento e acesso, mas pelos anos que eu já vivi aqui dentro da escola, que eu percebo, eu acredito que seja aquela parte, que já foi comentada aqui, que além dos alunos adquirirem conhecimento e chegarem num estágio de ensino superior, eu acredito que um dos principais incentivos, além disso, seja para o mercado de trabalho, até porque algumas disciplinas a gente acaba estudando coisas relacionadas diretamente ao que vamos utilizar no mercado de trabalho, por exemplo, no quarto ano, nós temos Inglês Instrumental, um inglês voltado para a área técnica, então, acredito que um dos principais focos pedagógicos aqui é o ensino voltado para o mercado de trabalho.

*Aluno B3:* Além do que o aluno E3 citou, nós aprendemos vários aspectos da administração para utilizar no futuro como gestão de pessoas, empreendedorismo, então eu acho que isso também ajuda e é voltado para o mercado de trabalho.

**Tópico 6: Expectativas do curso e motivos pelo ingresso no curso.** Quais foram as expectativas no início do curso e o que mudou ao chegar no último ano letivo. Se as expectativas foram alcançadas e o porquê escolheram estudar no Ensino Médio Integrado.

*Aluno F3:* Antes de entrar no Instituto Federal, eu não o conhecia porque foi por meio dos meus pais que eu soube dele e me inscrevi para o vestibular para entrar aqui, eu esperava que iria ser muito ligado ao ensino, eu achava que, em alguns momentos, eu não iria dar conta, pensaria em desistir porque eu vim de uma escola pública e eu imaginava que o ensino da escola pública que eu vinha não era do mesmo nível, eu não estava acostumado com o ensino que eu

teria aqui, então essa era a minha expectativa, de um ensino que, provavelmente seria bom, mas eu teria que me esforçar muito, para conseguir aproveitar o máximo dele. Após entrar aqui no Instituto, eu percebi que apesar do ensino ser puxado e pesado, o apoio também é grande, o apoio não só do material ou das aulas, mas também dos professores, dos colegas, de funcionários, você tem acesso sobre cada função e também as relações com as pessoas daqui muito maiores do que quando eu era menor, tanto com funcionários quanto os colegas, aqui você consegue discutir sobre determinados assuntos, que você não discutia quando era mais novo, tem uma certa liberdade com os outros professores para perguntar, falar e você tem também várias oportunidades para você tirar as dúvidas e até mesmo locais para que você possa estudar, o apoio é muito grande para compensar o ensino “pesado”, ensino complexo. E após chegar no quarto ano, eu percebi que a cada ano, eu me acostumei com o tipo de ensino, a rotina de estudos, e acho que para mim, o melhor ano foi o primeiro porque aonde foi que eu me adaptei, que eu me evolui para chegar aonde estou aqui hoje no quarto ano e as dificuldades foram se superando, geravam novas dificuldades conforme os anos foram se passando, porém elas foram diminuindo em apenas detalhes, coisas que eu precisava aprender, coisas que eu precisava superar, mas acho que serviu bastante tanto para evolução acadêmica quanto a evolução pessoal também.

**Aluno E3:** Eu não tinha planos de ingressar aqui no Instituto Federal, eu queria uma escola particular, eu tentei várias bolsas e meus pais sugeriram eu tentar o vestibular aqui, daí eu tentei o vestibular, eu consegui uma boa classificação, daí eu acabei escolhendo vir para cá mesmo, principalmente, pelo ensino médio forte e o técnico de informática já me interessava um pouco e também a questão de ser uma escola federal com o benefício de ser totalmente gratuita, conseguir uma bolsa, um projeto para você trabalhar e etc. Quanto à estrutura daqui eu não tenho o que falar. E agora que a gente já está no quarto ano, sobre o nosso enriquecimento acadêmico, não tem o que falar também. Agora uma coisa que eu notei muito que quando eu ingressei aqui eu tinha uma “cabeça” muito diferente do que tenho hoje, acredito que essa escola, além de amadurecer o nosso conhecimento acadêmico, faz a gente amadurecer como pessoas mesmo, acho que nesses quatro anos de amadurecimento, eu amadureceria em 10 anos se tivesse em uma escola particular, não só pelas questões técnicas e de ensino, de estrutura tão importante, mas que ela oferece esse amadurecimento como pessoas e cidadãos.

**Tópico 7: Expectativas futuras.** Foram questionados sobre o que pretendem fazer no próximo ano, se pretendem continuar os estudos, quais são os sonhos e planos. Se pretendem fazer o

Enem para ingressar em curso superior e se este curso é relacionado com o ensino profissionalizante do ensino médio.

**Aluno D3:** Eu vou tentar entrar numa faculdade federal no ano que vem, vou fazer o Enem e também outros vestibulares. E o curso que pretendo fazer é relacionada a área que estou estudando aqui no Instituto, que é o curso de Ciência da Computação e a expectativa é passar.

**Aluno F3:** Eu pretendo passar nos vestibulares, passar numa escola pública federal também, pretendo prestar Medicina, minha expectativa é essa, mas eu tenho um plano B, se acontecer de não passar no próximo ano, eu posso fazer um cursinho e aproveitar desse conhecimento que eu adquiri do curso técnico para, até então entrar numa faculdade, eu consegui sustentar os meus gastos através de um trabalho técnico na área de informática, trabalhando em alguma oficina de informática aqui mesmo na cidade até eu entrar numa faculdade.

**Aluno E3:** Eu pretendo também fazer os vestibulares, principalmente o Enem e pretendo continuar na área também, quero fazer também Ciência da Computação, mas ainda estou meio que em dúvida porque eu também tenho muita vontade de fazer Psicologia, estou decidindo ainda entre os dois, mas o plano A é fazer Ciência da Computação, passando no vestibular, trabalhando na área mesmo de desenvolvimento.

**Aluno B3:** Eu pretendo continuar estudando, fazer o Enem, mas eu ainda não decidi qual área que pretendo seguir porque ainda estou em dúvida entre Engenharia Biomédica e Ciências Contábeis, só que esse último é um pouco fora de mão. Como eu não tenho muita condição financeira para sair da cidade, o plano A vai ser trabalhar na área ano que vem, conseguir juntar dinheiro e depois me mudar para a cidade que eu pretendo fazer o curso.

**Aluno C3:** Bom, eu ainda não sei o que pretendo fazer, ano passado eu tinha a certeza do que eu pretendia fazer e esse ano começou a surgir muitas dúvidas, porém eu queria também fazer uma universidade federal, só que este ano eu vou fazer o Enem e outros vestibulares também, só que eu não sei se vou ter condições de sair da cidade no próximo ano, e agora então, o Enem seria uma preparação para o próximo ano também fazer e com a formação técnica, trabalhar e conseguir guardar o dinheiro para conseguir sair da cidade e estudar fora porque, por enquanto, eu não teria condições. Eu também tenho em mente que agora, em outubro, eu vou fazer o concurso da EsPCEx, a escola preparatória de cadetes, então, talvez seja também uma opção que eu siga também na área militar.

**Aluno G3:** Eu também estou com muita dúvida de qual área eu pretendo seguir, estou pensando em Engenharia Agrícola ou Agronomia, uma área bem diferente do que a gente está vendo aqui da área de Informática. E é difícil mesmo essa questão de ter condições para morar em outra cidade, não custa nada tentar outros vestibulares também de escolas federais. Caso eu não

consiga, vou tentar o cursinho e também parecido com a ideia do aluno F3 de se manter os meus gastos pela formação técnica que eu tive no curso de Informática, trabalhando em alguma área relacionada ou empresa especializada nisso.

*Aluno A3:* Eu também não decidi qual o curso que eu quero fazer. Mas, certeza que é algo voltado para a área de Matemática ou Informática, eu pretendo fazer vários vestibulares, a maioria para faculdades federais e, caso eu passe em alguma delas que seja fora daqui da localidade de São João, eu pretendo também utilizar dos conhecimentos técnicos que eu tive. Eu também vou fazer o Enem também com expectativa de entrar em algum curso, um deles é o curso de Tecnólogo em Sistemas para Internet do campus daqui de São João.

**Tópico 8: Avaliação geral sobre o curso.** Foram perguntados sobre as principais dificuldades encontradas durante o curso bem como quais foram as facilidades, além dos aspectos positivos e negativos em relação ao curso, se acham também adequada a duração do curso (4 anos).

*Aluno E3:* Quanto às facilidades, eu acho que o ensino pela quantidade de recursos, equilibrar essa dificuldade seja tão grande, pelo menos para mim, acabou sendo uma facilidade, porque mesmo quando surgia dificuldade para aprender ou para conseguir nota, sempre tive o apoio tanto dos colegas quanto do corpo docente, então isso foi uma facilidade. Quanto ao relacionamento de colegas, também sempre foi uma facilidade, nunca tive problemas quanto a parte social aqui dentro, sempre foi muito agradável esse tempo que eu tive aqui, não vejo dificuldade, o que me fez gostar muito de vir à escola para estudar.

*Pesquisadora:* E você acha adequada a duração do curso?

*Aluno E3:* Eu acho que mesmo de parecer que estamos há dez anos aqui dentro, é difícil, é puxado, tem dia que a gente fica aqui na escola doze horas estudando, fazendo coisas relacionadas ao projeto, mas eu acho adequado sim. Se diminuir, vai acabar prejudicando e se aumentar também é desnecessário.

*Aluno C3:* Acho que dificuldades todo mundo encontrou em alguns momentos nesses quatro anos, ano passado eu tive um pouco de dificuldade na parte de informática, mas também acho que não foi por causa da matéria, no caso de Programação, mas foi mais uma questão de tempo mesmo, porque no ano passado eu comecei a trabalhar à noite e foi uma coisa que começou a ficar puxada para mim, começou a ficar cansativo porque aí tinha dia que tinha eu chegava de manhã aqui e ficava até às seis da tarde. Daí sete horas tinha que entrar no trabalho e ficava até às onze e meia, então para mim ficou cansativo e começou a gerar dificuldades por cansaço e falta de tempo também. Mas, fora isso, eu acho que foram anos bem positivos para mim como pessoa, não somente como formação profissional e acadêmica, mas como pessoa assim mesmo.

E eu acho adequada a duração do curso porque se colocar três anos, teria que aumentar a carga horária, então acho que ficaria muito puxado e se colocasse um ano a mais também seria muito puxado. Então, quatro anos é bem adequada a grade do curso.

*Aluno B3:* Dificuldades assim, eu acho assim todos os docentes são bons, mas sempre tem algumas exceções, um ou outra exceção acaba prejudicando o andamento das próximas matérias, que a gente tem que correr muito atrás para suprir essa necessidade que é causada por um ou outro docente que acaba deixando o aluno a se virar. Mas, assim, sobre o “tempo”, em comparação com as outras escolas, até ajuda bastante para você resolver alguns assuntos que não daria tempo, se não tivesse esse um ano a mais. Também é um ano a mais que você tem para pensar sobre o que você quer fazer no futuro. Então, eu acho bem adequado sim.

*Aluno C3:* Só complementando o que o aluno B3 falou sobre a questão dos professores, nós acabamos sendo prejudicados em alguns momentos por professores temporários, que ficaram um tempo com a gente, muitas vezes não seguiu exatamente o cronograma de conteúdo que era para ser passado, e quando voltou o professor, a gente acabou ficando meio perdido, tendo que correr atrás e ficou muito puxado por essa questão de professores temporários, o restante foi tranquilo.

**Tópico 9: Disciplinas do curso.** Quais foram as disciplinas que mais tiveram dificuldades e quais consideram as mais importantes.

*Aluno F3:* Em relação às dificuldades das duas áreas do núcleo técnico e comum, no meu caso, eu sempre fui próximo à área de informática e computação, então, talvez eu não tenha sentido tanta dificuldade na área de informática quanto do núcleo comum, porém acho que as duas não se aproximam tanto, apesar do núcleo comum você também tratar de Exatas, na área de Informática também tem essa parte da Lógica, as dificuldades podem se distinguir de pessoa para pessoa. E nas matérias mais difíceis, que não são necessariamente tão difíceis, mas matérias que o método de estudo e o método de ensino, eu considero um tanto quanto arcaico, não é um método que chama a atenção dos alunos, principalmente os alunos dessa geração, é um método que tem que ser praticado para que conhecimento permaneça com você, não é algo que pelo menos para mim, é algo que você aprenda de fato, por exemplo, matérias como Geografia e História, que são matérias que você tem que consumir várias informações, detalhes e características de objetos, fatos que não estão no presente, o que torna muito mais difícil você reconhecê-los. Então, basicamente, você tem que ler muito, estudar e prestar atenção, mas que no fim, aquele conhecimento pode ser perder a qualquer momento porque você não está emergido naquele tempo e você não está a todo o momento consumindo aquele assunto, então,

diferente de você aprender Matemática ou Português, que é algo que você constantemente aplica e é o que você acaba aprendendo de fato, isso acaba sendo gravado na sua mente. Então, História e Geografia são matérias praticamente que você tem que decorar o que acontece e, possivelmente, você vai acabar esquecendo e tendo que rever, não que quando você revê essa matéria é como se você estivesse vendo tudo de novo, mas sim a facilidade de você rever uma matéria tanto História quanto Geografia de novo, facilitam em você rebuscar algumas memórias que você já continha, mas mesmo assim, não é algo que você consegue aplicar direto da mente do que você aprendeu.

**Aluno C3:** Como o aluno F3 falou, eu também acho que nessa questão da matéria, de Geografia e História, é a que mais apresenta, não exatamente dificuldade, mas como o aluno mesmo falou, não é uma coisa que está sempre constante ali naquele momento, mas, às vezes, também, justamente por não estar muito presente porque a gente está numa geração que está muito ligada a qualquer coisa, justamente por essa facilidade de informação com a internet, coisas do passado parece que gera um pouco de desinteresse, muitas vezes pela nossa parte mesmo, acho que seriam as duas matérias também. E, para mim, eu também sempre tive um pouco de dificuldade em inglês, porém a forma como é aplicado aqui no IF me ajudou bastante e eu acho que é de uma forma que ajuda todos os alunos e até mesmo no mercado de trabalho que hoje em dia é muito importante o inglês.

**Aluno B3:** Como o aluno F3 disse, as dificuldades em relação à matéria tanto técnicas quanto do núcleo comum variam muito de pessoa para pessoa porque isso depende da base que o aluno teve antes de entrar aqui. É uma coisa que dificulta, principalmente nessas matérias de Humanas, é que elas são semestrais, então se fosse somar ao longo dos quatro anos, a gente só teve dois anos de cada matéria, que é História e Geografia, Sociologia e Filosofia, então os professores têm que fechar o conteúdo muito rápido, se é um professor que ele não consegue passar o conteúdo de forma que a gente entenda ou fica “enrolando”, não consegue suprir as necessidades que a gente precisa para fazer uma prova como o Enem e vestibulares, acaba dificultando, além de serem matérias que geram um pouco de desinteresse.

**Aluno E3:** Eu acredito que esse desinteresse citado pelo aluno B3, que é uma coisa que até o aluno F3 citou, é justamente pela forma arcaica, ainda mais para um curso onde, não é uma regra absoluta, mas é uma tendência que os alunos comecem a optar pelas matérias exatas, não todo mundo, mas é uma tendência que você acaba perdendo o interesse sobre as outras matérias, ainda mais mesmo quando é passada de uma maneira rústica, mais tradicional, você acaba não tendo muito interesse, quando você chega em casa e tem que rever, estudar, você sabe que precisa estudar História, aí tem outra coisa de Programação para fazer e você acaba preferindo

por fazer essa última porque é uma coisa que é uma tendência nós preferirmos aqui, você vai lá faz um e acaba deixando a outra matéria de lado justamente pelo desinteresse gerado da maneira como é lecionado aqui.

**Aluno A3:** A maneira como é passado para a gente, em relação a essas matérias, mas a maneira também como é cobrada e o método de estudo que você tem que fazer porque nesse tipo de matéria são cobrados muitos detalhes. Então, se você não souber exatamente o que aconteceu, há um grande risco de você errar quando for cobrada na prova ou algum outro método de avaliação.

**Tópico 10: Integração entre o Núcleo Comum e Parte Profissionalizante.** Os alunos foram questionados se ocorre a integração entre as disciplinas de Formação Geral e Profissional, se houve relação também entre teoria e prática no processo de ensino.

**Aluno E3:** Sobre a integração como sendo efetivamente um professor junto com o outro, que eu me lembro dessa forma, nunca aconteceu. O que acontece é da gente usar conhecimento de uma matéria do núcleo comum na parte técnica ou também da técnica com o núcleo comum, que é muito mais raro, mas efetivamente acontecer de dois professores se unirem, um de cada núcleo e proporem um trabalho, um projeto, que eu me lembro, nunca aconteceu. Além dos projetos da escola que acontece, raramente, que já vinham acontecendo, mas não é um projeto necessariamente da grade do curso, mas da Semana da Tecnologia e da Semana da Educação que eles se unem e fazem esse projeto. Mas, fora isso, estar incluído na grade do curso, nunca vi.

**Pesquisadora:** Não sei se vocês têm acesso ao projeto do curso, mas tem uma versão disponível no site da escola. Lá as ementas estão bem divididas, disciplina por disciplina, não tem ainda um projeto ou uma ementa que demonstra essa integração.

**Aluno F3:** Citando o exemplo que o aluno E3 falou, sobre os eventos que ocorrem raramente, por exemplo, a EPLITEC, que normalmente é um evento que ocorre entre professores não só do *campus*, mas de outras regiões também, eles discutem o uso da tecnologia na educação. Isso pode ser considerado uma integração, porém não existe a participação dos alunos em si porque eles são convidados a assistirem, mas a única atividade efetiva de alunos é com alunos bolsistas que ajudam e ganham a bolsa na preparação desse evento. Mas, não há um tipo de projeto voltado somente para os alunos.

**Aluno A3:** Têm professores que deixam os alunos fazerem pesquisa no celular, sobre vestibular e outras coisas.

**Aluno E3:** Essa questão que o aluno A3 comentou de utilizar a tecnologia quando é permitido, isso existe, mas em questão de projetos.

**Pesquisadora:** Aquela disciplina de Projetos tem um trabalho de integração?

**Aluno E3:** Muito menos.

**Pesquisadora:** A disciplina PHG chama-se Projeto Interdisciplinar de História e Geografia. Vocês desenvolvem projetos ou atividades entre as duas?

**Aluno E3:** Alguns conteúdos acabam relacionando um com o outro, mas projeto ou um seminário que envolva as duas ou os dois professores não tem.

**Pesquisadora:** A disciplina de Sociologia e Filosofia também é dessa forma?

**Aluno A3:** Sim, mas elas são sempre dadas separadas, sem projetos.

**Encerramento.** Agradecimento da pesquisadora pela colaboração no sentido de traduzir as respostas e atingir os objetivos propostos da pesquisa.

### **DOCENTES DO NÚCLEO PROFISSIONALIZANTE (GRUPO 1)**

**Data:** 24/05/2016

**Horário:** 14h

**Local:** Laboratório de Informática 03

**Duração:** 47min.

**Entrevistados:** 05 professores

**Tópico 1: Concepção, objetivos e identidade do Ensino Médio Integrado.** Os professores foram questionados sobre qual é a concepção, objetivos e identidade do EMI, de acordo com a experiência docente adquirida. Se acreditam que ela deve ser mesmo profissionalizante, justificando os motivos.

**Docente C:** Eu acredito que tem um papel importante, mas ela não pode ser o único método de ensino médio. Acredito que ela deva ser uma opção porque existe uma necessidade de profissional técnico. E é uma maneira, às vezes, até da pessoa de se sustentar em termos de alimentação. Mas, eu acho que não deve ser obrigatório ser integrado profissionalizante. Então, eu acredito que, como forma e alternativa, a pessoa tendo escolha, acredito que tenha um papel importante na sociedade. Eu vejo até pela minha própria situação de ter feito o ensino integrado e ter ido trabalhado como técnico para poder pagar minha faculdade depois. Acredito então, que é uma ferramenta importante de desenvolvimento, mas ela não deveria ser obrigatória.

Deveria ter a modalidade sem ser profissionalizante também porque não é todo mundo que vai se “encaixar”. Mas, como opção, acredito que tenha uma validade importante.

**Docente E:** Eu concordo que é superimportante, principalmente como apoio, o aluno depois de ter terminado o EMI, poder estar fazendo o ensino superior, estar conseguindo trabalhar na área do técnico. Só não sei se vem ao caso para a discussão agora, mas eu acho que para os alunos, hoje, eles não têm maturidade para o EMI. Eles estão mais na escola em função do ensino médio gratuito, pelo menos aqui no IFSP, em relação ao integrado com curso técnico em eletrônica e informática. Então, assim, eu acho que caberia uma discussão de conscientizar, de levantar essa discussão com os alunos. Eu acho que eles não aproveitam tanto assim a formação profissional.

**Docente B:** Como o Docente C falou, que é a formação técnica. Então, no integrado você consegue que, têm alguns alunos que saíram e foram trabalhar como técnicos e conseguem desenvolver bem a profissão do técnico. Há essa formação, há esse contexto nosso. O que há também, conforme o Docente E falou, esse aluno vem por causa do curso do bom ensino médio, que é um bom curso. E isso não é só no IFSP, Paula Souza e Cutuca (há mais de 30 anos). Quem vai para o Cutuca fazer técnico? É para entrar na Unicamp e nas melhores universidades. Ele tem condições de prestar um vestibular ou de exercer uma profissão. A política é de formação técnica. Sim, temos o ensino médio. Isso acontece, nós conseguimos formar técnicos. E é opção do aluno exercer a profissão ou não. Agora, se isso acaba seguindo adiante...

**Docente C:** Acredito que a gente acaba tendo problema de ter que absorver esses alunos que não estão interessados no ensino profissionalizante por uma falta de opção de qualidade gratuita. Talvez, se nós tivéssemos uma opção de apenas ensino médio que tivesse a mesma qualidade do nosso ensino médio, nós teríamos mais alunos interessados na parte profissionalizante aqui. A gente acaba suprimindo uma deficiência do ensino estadual.

**Docente A:** Eu acho que esse profissionalizante dá a chance depois para ele seguir a linha profissional em ter embasamento para isso. Agora, se o aluno quer continuar os estudos, ele também tem base para mesmo que ele for de uma classe social desfavorecida, ele consegue se manter, dando a chance de escolha. Sendo que o ensino médio normal não daria essa chance de escolha, pois não tem a base, nem o profissional e nem uma base para ele conseguir se custear numa universidade.

**Docente E:** Só para complementar aqui: independentemente de qualquer coisa, a parte profissionalizante do EMI dá um embasamento muito grande para o aluno, independente do que ele seguir. Porque ele vai ter todo um conhecimento agregado sobre a área do curso dele, que dá um suporte para ele. Você vê, por exemplo, os alunos de Informática e também da área de Eletrônica. A parte de desenvolvimento lógico deles, cognitiva, você percebe, e é notório,

que eles saem à frente de outros com muito mais maturidade. Essa questão que o docente A comentou, que o D, pode até concordar comigo, porque a gente acabou tendo a mesma formação de ensino médio.

**Docente C:** Isso é uma questão também da gente fornecer um ensino médio de qualidade. O curso que tivemos a oportunidade de fazer, é um curso muito mais fraco. A formação de ensino médio era bem ruim. Eu acredito que exista muita crítica em relação ao curso profissionalizante junto ao ensino médio, mas também tem que analisar a forma como ele é oferecido. Hoje, temos um ensino médio, conforme o docente A falou, que dá opção para o aluno não seguir na parte técnica, mas indo para uma faculdade. Eu sei que existem outras instituições que acabam não dando essa formação para o aluno. Aí, ele não tem, nem o ensino médio e nem a parte profissionalizante decente, adequada. Que aí pode privar...

**Docente D:** Eu acho interessante também que o docente C comentou da não obrigatoriedade de uma determinada parte técnica. Acho que isso, talvez, seria uma melhor forma de aplicar o ensino técnico. Vimos que, grandes países fazem isso, eles nem chamam de “ensino integrado”. Por exemplo, nos EUA, o aluno tem a grade comum e ele opta para fazer um curso de marceneiro. E isso funciona. Talvez, falta uma questão de melhor aplicar esse ensino técnico. Essa nossa grade de agregar junto, não dá muita opção ao aluno, talvez, essa questão que precisar ser resolvida. Mas, com certeza, a parte técnica, seja ela qual for, é de grande valia para os alunos na vida profissional e até pessoal porque ele terá um contato, de uma certa forma, com o princípio de uma profissão, ou através de um estágio, ou também de um projeto que ele vai desenvolver na própria disciplina. Então, eu acho bem válido.

**Docente B:** Complementando a fala do docente D, até a gente já tinha conversado sobre isso antes. Que é não só dá o primeiro passo na profissão, mas também conhecer e o aluno concluir: “não é essa profissão que eu vou seguir, vou seguir outra”.

**Tópico 2: Proposta Pedagógica do curso.** Os professores foram questionados se acreditam que a proposta de integração entre o Núcleo Comum e Profissionalizante são ou não importantes para a formação do aluno do Ensino Médio, bem como se essa integração ocorre ou não, e ainda, de que maneira ela ocorre.

**Docente B:** Eu acredito que na nossa área, o que ocorre é mais assim a parte teórica. E o que nós precisamos: Matemática, Física, Química. Tudo isso é necessário para desenvolver a parte técnica. Eu sei que, às vezes, modelos de computação ficariam próximos a linguagens, talvez na área de Informática. Mas você fala assim: estamos desenvolvendo projetos que envolvem os dois núcleos? Não.

**Docente A:** Eu acho que ocorre mais embasamento e não uma interligação entre as duas. Eu não vejo como integração, eu vejo como embasamento.

**Observação da pesquisadora:** Todos gesticularam com “a cabeça”, dizendo que não ocorre.

**Docente D:** Realmente, a integração ocorre entre as disciplinas técnicas. Porque temos muitos resultados e projetos interdisciplinares para as disciplinas técnicas. Mas, eu acho que um pouco da culpa disso tem a ver com as diretrizes do MEC. Por exemplo, porque já vem uma diretriz, que não foi muito pensada para um curso integrado, nesse sentido, mostrando essa integração entre os dois núcleos. Então, a gente que acaba fazendo adaptações. E essas adaptações só acontecem depois que você trabalhou com o curso integrado. Depois que você aprendeu com o ensino médio integrado. Então, não começa do zero. Se vamos começar um curso novo, é muito difícil você ter essa visão de como integrar uma disciplina do núcleo comum com uma disciplina do núcleo profissionalizante, principalmente nos primeiros anos.

**Docente B:** Eu acredito que já houve algumas experiências da disciplina de Física com uma da Informática. Eu até vejo isso mais na Informática do que na Eletrônica dessa ligação. Mas, eu já vi um projeto da disciplina de Física com uma de Informática cujo tema era Linguagem Java. Então, alguns projetos ocorreram com a iniciativa dos professores, mas eu não vejo isso definido na grade, exigindo que ocorresse...

**Docente E:** Em relação ao quarto ano de Informática que ministramos aulas lá, existe uma integração total entre as disciplinas técnicas. E o objetivo com os alunos, é a sala toda trabalhando de forma colaborativa para desenvolver uma aplicação WEB. O que acontece, uma das atividades dos alunos, no final do ano, é entregar um manual de usuário. Então, a escrita desse manual é uma escrita que tem todos as preocupações da língua portuguesa, vamos dizer assim. Teve um ano que o professor de português, há dois anos, e daí tivemos uma conversa e ele ajudou os alunos a produzir esse manual. Mas, isso não é uma coisa que acontece todos os anos. Desde 2012, eu ministro essa disciplina, e esse projeto só ocorreu uma vez. E não está escrito no PPC. Igual o docente B comentou. Eu acho que os alunos do Integrado se beneficiam muito da política de iniciação científica, com projetos de extensão que tem no IFSP. Porque assim: acaba, naturalmente, o aluno procura um projeto I.C. ou um projeto de extensão que tem a ver com o curso Integrado dele, e aí assim: ele acaba tendo que utilizar as disciplinas tanto do núcleo comum quanto do núcleo técnico. Mas, não é um projeto da disciplina, da grade curricular e tal. É um projeto complementar, que é uma consequência.

**Tópico 3: Formação do aluno.** Os professores foram questionados sobre o conteúdo curricular do EMI, se é adequado para a formação do aluno e se atende às necessidades curriculares exigidas pelo MEC.

**Docente B:** Atender, ela atende. Aí nós entramos nos argumentos. Eu acredito que possa e deve ocorrer melhor, uma vez que são áreas que estão sempre em evolução, tanto a Informática quanto a Eletrônica, que é o que temos aqui, evoluem muito rápido. Talvez, a Informática ainda mais do que Eletrônica. Mas, você tem um avanço muito grande, e se você não alterar esse curso de tempos em tempos, isso pode atrapalhar. Nós temos, atualmente, algumas disciplinas defasadas. E que está ocorrendo um trabalho no campus para fazer uma adequação melhor dessas disciplinas. E, quanto ao tempo, 3 ou 4 anos. Isso sempre gera debate. Eu defendo 4 anos porque os alunos saem com mais maturidade. Um ano nessa fase da vida deles, faz uma diferença muito grande: maturidade social, responsabilidade. Alguns já fizeram 18 anos, tiraram carta, começaram a dirigir, assumem responsabilidades para os pais, indo buscar o irmão e tudo mais. Então, tem uma independência maior, se tornam uma pessoa mais independente. E isso reflete nos próprios objetivos desses alunos. E você observa uma diferença muito grande entre o terceiro e o quarto ano. E esse ano mais, socialmente, além do curso técnico, que já dá uma bagagem educacional, uma maturidade educacional maior, vamos assim dizer. Mas, também, socialmente, ele se torna mais responsável, com mais autonomia.

**Docente A:** O que tenho a dizer sobre o tempo. Eu concordo com o docente B, quanto à questão da maturidade e tal. Só que não podemos esquecer que o mundo lá fora acontece o ensino médio em 3 anos. Então, no quesito concorrência, perde. Todas essas vantagens, eu concordo. Só que, por outro lado, a pessoa vai acabar perdendo um ano. E, por isso, temos que repensar e rediscutir isso aí.

**Docente B:** Concordo também com esse argumento seu.

**Docente C:** Essa questão de flexibilidade da gente poder mexer na grade é um problema. Se você pensar num curso de quatro anos, o aluno entra, vai ter tecnologia aqui. Não existe ainda no ano que ele entrou, e dois e três anos depois, ele vai estar disponível. E vai ter coisa que estava atual quando ele entrou, mas no quarto ano talvez, não vai existir mais.

**Docente E:** Eu acho que é a questão da grade. Não é nem a discussão do tempo porque a grade é a mesma, independente do ano. É a execução da mesma grade, só que adaptado em 3 anos. Só que aí teria que ser o curso integral. Eu acho que aqui temos uma certa liberdade de atualizar o conteúdo das nossas disciplinas, de acordo com a evolução. Mas assim, falando pelo lado da Informática, que a grade atende às necessidades.

**Docente B:** Tem ponto que, às vezes, a pessoa é muito específica, por exemplo, o professor fala assim: “vou ter que ensinar Basic”.

**Docente C:** Você não precisar desatrelar a tecnologia.

**Docente B:** Não precisa desatrelar a tecnologia do conteúdo. Têm muitas disciplinas na nossa grade que você precisa confrontar, outras já não precisam confrontar. Mas, às vezes, “olha, tem que ter esse elemento”. E, as coisas evoluem, você “trava” a grade. Aí, você pensa “não vou cumprir a ementa”.

**Docente D:** Eu acho que a grade, como o próprio nome diz: ela dá uma ideia de um negócio que você não consegue mexer. Então, nesse sentido, se tivesse um sistema de flexibilizar mais a grade curricular, talvez, trabalhar com matérias optativas, fosse uma saída. Talvez, melhoraria o curso como um todo no sentido até para suprir a questão de novas tecnologias. Apesar de que, cada professor, de uma certa forma, acaba fazendo uma interpretação do conteúdo de forma que ele melhor entende. Então, a grade serve mais para nortear nesse sentido. Mas, eu acho que grade perfeita não existe.

**Docente E:** Mas, ela não deixa de estar atendendo.

**Docente B:** Não, ela atende.

**Docente D:** É porque já tivemos a experiência. Aquilo que comentei na questão anterior. Acho que a grade vai se aperfeiçoando, conforme você vai tendo contato, vai aprendendo com esse ensino integrado. Porque, realmente, no primeiro PPC, é muito difícil você “acertar a mão”. Porque você não conhece muito bem. Hoje em dia, estamos há quase 10 anos de escola, já conseguimos falar melhor qual é a grade ideal para cada curso. Nós temos esse entendimento. Porque entra o entendimento da região e outros fatores.

**Tópico 4: Infraestrutura da escola.** Os professores responderam se acreditam se ela é adequada ou não, quais seriam os projetos para melhoria do processo de ensino e aprendizagem do aluno.

**Docente E:** Não. Eu acho que falta, por exemplo, um refeitório, um lugar para lazer dos alunos, pensando na parte esportiva. Falta espaço também para a socialização de projetos. Precisa de um espaço dedicado ao aluno que faz I.C. ou trabalha com um projeto de extensão, que esse não precisa concorrer com os laboratórios que estão sendo utilizados nas grades de aulas. Porque querendo ou não, temos um espaço reduzido. Precisamos “rebolar” para que os projetos paralelos aconteçam. E até mesmo, na situação quando o aluno quiser continuar desenvolvendo alguma atividade em sala de aula e não consegue utilizar um laboratório específico porque vai ter alguma aula. Eu acho que não é um negócio crítico, mas pode vir a ser uma questão crítica. Eu acho que os laboratórios, hoje, já estão começando a ficar “apertados”, pelo menos na área de Informática. Sem contar essa outra parte que a escola não tem uma quadra decente para esses moleques brincarem, não tem um ginásio e nenhum lugar para sentarem e se socializarem.

**Docente C:** Isso. Essa parte de esportes, artes e socialização, falta mesmo.

**Docente E:** Porque querendo ou não, isso faz parte da formação do aluno.

**Docente B:** E, mesmo assim, eles adoram a escola.

**Docente E:** Tem um aluno que chega aqui às 7h da manhã e vai embora às 11h da noite.

**Docente B:** Apesar de todos os problemas, eles ficam esperando o laboratório a ser liberado, ficam aguardando...

**Docente A:** E não é um ou outro.

**Docente B:** São muitos. E não só I.C. Têm alunos que não fazem iniciação. Eles estão estudando, aquele hábito, sozinho. Vão estudar mesmo, não é só ter aula. Todos nós sabemos. Têm alunos que sabem que precisam ir um pouco à frente numa matéria que vai precisar e desenvolver mais do que o professor expôs na aula, através de exercícios. Eu concordo plenamente com o docente E. Eu acho que na parte técnica, ela até é suficiente, talvez, faltando um pouco de espaço, realmente, às vezes, eu vejo que as turmas estão lotadas. Nós solucionamos isso, dividimos bastante, né docente A? Para que as turmas pudessem fazer uso dos laboratórios. Alguns laboratórios têm certo risco de termos muitos alunos. Às vezes, chega a dividir em quatro turmas. Não sei se esse semestre foi o caso, isso foi uma maneira, mas, pode chegar num limite de não poder mais dividir as turmas. Começa a agregar para conseguir ter os horários. Mas, estava, digamos assim, não pode piorar. Está suficiente, mas não está adequada. Agora, quanto ao refeitório, lazer também é insuficiente. Isso é urgente.

**Docente D:** Eu acho que essa questão remete a duas visões. Uma visão é você olhar outras escolas, que estão em situação bem piores que a gente. Então, nesse sentido, eu acho que temos um ponto positivo. E uma outra visão, é você olhar para o ideal que seria o mínimo necessário. E aí, nesse sentido, faltam coisas mínimas e básicas na escola para o nosso curso. Até essa questão, talvez, de misturar os alunos do curso de ensino médio com o ensino superior, também é uma questão que precisa ser pensada melhor. Mas, falta muita coisa para termos o mínimo necessário para ter um curso: quadra, refeitório, cantina com preço mais adequado para a renda de nossos alunos. Até em relação à questão de locomoção, um ônibus da cidade, talvez, para buscar esses alunos. Então, falta muita coisa, nesse sentido.

**Docente A:** Sim. Linhas compatíveis com o horário de entrada e saída da escola, que, muitas vezes, não bate. Ou chega muito antes ou chega muito depois. É uma adequação até fácil para fazer, mas...

**Docente D:** Linha direta para cá. Às vezes, o aluno tem que fazer baldeação para vir a escola. O aluno tem que sair da casa dele duas horas antes do início do curso para chegar aqui. Pensando

num curso que começa às 7h da manhã, o aluno tem que sair às 5h. É difícil. Para termos um curso de mais qualidade, precisa melhorar.

**Tópico 5: Dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.** Foram questionados sobre quais são as dificuldades encontradas no processo de ensino com os alunos.

**Docente B:** Dificuldades de abstração. O aluno abstrair o problema, entender o problema, imaginar todo aquele contexto que estamos colocando, e aí chegar a solução. Às vezes, até tem a bagagem suficiente para desenvolver, só que ele não consegue criar aquele modelo mental do problema. Você tem que trabalhar muito isso.

**Docente C:** Nesse sentido, eu vejo dois problemas. Primeiro, é a falta de formação básica que eles chegam aqui, têm muita deficiência de matemática fundamental e de outras coisas que complicam muito. Então, leva-se bastante tempo para ele entrar num ritmo de estudo e compensar essa defasagem. E tem a outra questão, que comentamos, anteriormente, de termos muitos alunos que não têm o perfil da área técnica. Então, isso você tem que dar uma “rebolada” para tentar motivar o aluno, que, às vezes, não gosta de Eletrônica ou da Informática para ele conseguir, pelo menos, atingir o mínimo necessário para se formar. Então, essa é uma questão que “pesa” um pouco para mim.

**Docente E:** Para mim, é isso que “pega” também. Você percebe também que tem hora que eles acham que a disciplina técnica é menos importante. E isso incomoda, além do mais, quando você pensa num projeto interdisciplinar que, no ano inteiro, 30 alunos vão desenvolver juntos. Mas daí você pensa assim: “eu acho que é a falta de interesse”. Talvez, um pouco da culpa é nossa de não os ter motivado para essa parte técnica. Mas, você percebe que a parte técnica fica secundária aos alunos.

**Pesquisadora:** Esses alunos estão passando pela adolescência, problemas de indisciplinas acontecem?

**Docente D:** Eu acho que, quando o aluno chega na escola, ele entra em “choque” com a realidade daqui. E uma outra questão que eu acho interessante em falarmos é da parte de inclusão. Começou agora, e estamos sofrendo com isso. Talvez, até porque não temos um treinamento e capacitação necessária para poder absorver um aluno de inclusão. A gente percebe que muitos casos de deficiência de conteúdo são desses alunos de inclusão. Então assim, o governo propõe a inclusão. Não sou contra a inclusão. Sou a favor. Mas, não propõe meios de como fazê-la. Então, o que é chamado de inclusão, acaba, às vezes, até excluindo. Porque o aluno vai ficar numa turma onde ele é o especial e, por mais que o professor tenta, da sua forma, com as limitações, erguer esse aluno, é bem provável que ele não vai conseguir e os próprios colegas vão acabar excluindo esse aluno. E aí, eu acho que nunca foi pensado, se a

pessoa está se sentindo incluída realmente. Então, acho que tem essas barreiras que temos que pensar melhor antes de ficar colocando todo mundo para dentro da escola.

**Pesquisadora:** Nesse sentido, vocês recebem algum aporte pedagógico para melhorar?

**Docente D:** Então, isso falta. Faltam ferramentas. Além de capacitação, faltam também profissionais. Por exemplo, um professor que está com quarenta alunos na sala. E, nessa sala, tem um ou dois alunos de inclusão. E aí, pensando na inclusão de deficiência física ou mental, alguma coisa nesse sentido. Daí complica mais, por que como o professor vai conseguir se ele der atenção exclusiva praquele aluno? Ele vai deixar os outros trinta e nove alunos? Então, talvez, tem que repensar o modelo, vai precisar de um monitor junto ou está precisando de um profissional que conheça e ensine Libras. Faltam muitos recursos. Nós não temos ainda o preparo para receber esses alunos de forma adequada.

**Docente C:** Específico sobre o que você perguntou por último, falta, às vezes, até questão de informação. O aluno já está no segundo ou terceiro ano e você vai descobrir que ele tem alguma deficiência só depois que você percebe que ele foi mal na prova. E, daí você vai querer investigar e esse aluno já estava recebendo atendimento há 1 ou 2 anos. E ninguém te informou quando você começou a dar aula. Na hora que você vai fazer o diagnóstico é que você identifica. Então, às vezes, falta isso também desde o apoio até a informação básica.

**Pesquisadora:** E também não temos a sala de recursos aqui.

**Docente C:** É. Não tem.

**Docente B:** Quando você disse da questão de nossos alunos serem adolescentes. Eu acho assim, temos um vestibular, então, há uma seleção dos alunos. Quando há uma seleção, normalmente, você tem alunos entrando, os quais querem estar aqui. A escola já tem 10 anos, já é reconhecida. Então, já se sabe a postura aceitável ou não para esses alunos. Acho que nós tivemos alunos com problemas maiores nas primeiras turmas. Daí, quando as outras turmas ficam como “espelhos” a seguir, então, eu acho que isso ajudou bastante. Acho que são muitos isolados os casos.

**Docente C:** Eu acho que, pela Informática ter oferecido o dobro de vagas, a gente ainda tem problemas maiores nos primeiros e segundo ano.

**Docente B:** Agora, começou este ano, né?

**Docente C:** Ano passado

**Docente E:** E foram quatro candidatos por vaga.

**Docente C:** Às vezes, o aluno é inteligente, mas a questão comportamental é ruim. Isso, geralmente, no terceiro ano desaparece.

**Docente B:** Como eu leciono para aluno de terceiro e quarto ano, só pego a “nata”.

**Pesquisadora:** Em relação às outras escolas, até que os nossos alunos vão muito bem nessa questão de indisciplina. Não vimos “pichação”, nada.

**Docente B:** Sim.

**Docente A:** Eu vejo que nos primeiros anos que indisciplina tem. Mas, para mim, o maior problema é a falta de embasamento junto ao interesse. Essas duas coisas juntas para mim, é a maior dificuldade que sinto nos primeiros anos. Agora, problema de indisciplina, o aluno de 15 anos quer fazer gracinha e tal, é normal.

**Docente C:** É a maturidade esperada para a faixa etária.

**Docente A:** Não é uma indisciplina pesada. Não, você “puxa orelha” ali na hora e já resolve, pronto acabou e bola para frente.

**Docente D:** O professor que for lidar com esses alunos tem que ter consciência disso. Não pode querer fazer um regime militar.

**Docente B:** Os meninos querem se aparecer para as meninas. As meninas estão se descobrindo.

**Docente C:** Eles chegam de um modelo de escola que ele é “empurrado”. Ele acha que, independente, do que ele faça, vai ser aprovado no final do ano.

**Docente A:** Até ele perceber isso, demora.

**Tópico 6: Avaliação do curso.** Foram perguntados sobre as principais dificuldades encontradas durante a docência no curso e quais foram as facilidades. Poderão dizer os aspectos positivos e negativos em relação ao curso, se acham adequada a duração do curso (4 anos).

**Docente B:** Eu acho adequado.

**Docente A:** É, eu prefiro 3 anos.

**Docente B:** Eu acho válido os argumentos dos dois lados.

**Docente D:** Eu acho que se tivesse estrutura, daria para fazer em 3 anos. O meu curso foi Integrado em três anos. Matérias do núcleo comum na parte da manhã e o restante na parte da tarde. Existem modelos que dá para fazer. Se é o melhor ou não, aí é outra questão. Acho que primeiro a escola deveria resolver a questão da estrutura física. Esse é o primeiro ponto, independente, se ser integrado em 3 anos ou 4, para depois pensar num curso de 3 anos.

**Docente E:** Eu concordo com todos os argumentos dos 3 anos.

**Docente C:** É, eu também. Assim tem essa questão da maturidade, óbvio ele estar mais velho. Mas, aí é um pouco do papel da família que aí “pesa” no desenvolvimento da maturidade. A gente tem aluno que estão no terceiro ano super maduros. E têm alguns alunos que se foram no quarto ano, ainda imaturos. É um pouco do que o A falou. Todo lugar funciona em três anos e,

também, estão na idade de entrar numa faculdade. Acredito que tem os pontos positivos e negativos.

**Docente A:** Não vai conseguir mudar o mundo com essa ideia. Tem que seguir o modelo. Bom, isso é o que eu acho.

**Docente E:** Mas, sabe que eu não tinha pensado nisso que o B falou, que talvez, esse um ano mais é o que faz dar mais maturidade ao aluno. Quando você pega o quarto ano aqui, a maturidade é diferente.

**Docente A:** É indiscutível.

**Docente B:** A responsabilidade profissional é diferente.

**Tópico 7: Formação continuada.** Foram perguntados sobre a formação continuada, se há incentivo da instituição e se consideram importante a formação continuada para o núcleo docente do Ensino Médio Integrado.

**Docente D:** A parte de cursos de didática, métodos de ensino está totalmente ausente. Inclusive, fizemos um trabalho para tentar suprir essa questão de falta de atualização da parte técnica. Fizemos levantamento de cursos, fomos atrás, fizemos cotações e não foi para frente. E não foi a primeira vez que aconteceu. Então, acho que falta um pouco de incentivo nesse sentido. Embora, a instituição incentiva a auto capacitação, em termos de mestrado e doutorado. Agora, essa outra parte precisa ser revista.

**Docente B:** Principalmente, a parte pedagógica. Às vezes, eles se concentram muito. Como você mesmo falou, dicas de aulas, didáticas, abordagens...

**Pesquisadora:** Isso não é discutido nas reuniões de áreas e pedagógicas?

**Docente B:** Não são discutidos. Normalmente, são informativas. Quando você senta e discute todas as informações.

**Docente E:** É muito distante a relação do docente com a parte pedagógica.

**Docente C:** Já foram feitas algumas tentativas, mas supre muito as distantes da realidade. Às vezes, alguém fala “você tem que fazer tal coisa”. Mas, por exemplo, uma disciplina técnica, tentar exemplificar isso, como poderíamos fazer, fica muito vago. Daí você pensa, vou ensinar inglês trabalhando com música ou seriado, alguma coisa que motiva o aluno, mas, na disciplina técnica é mais difícil você transpor isso, tornando algo mais agradável. Precisa explicar o como fazer isso, exemplificar isso é o problema.

**Docente A:** Nos primeiros anos, eu sempre levanto o mesmo problema que é a falta de base. O problema é levantado. Nós falamos dele nos conselhos e continua falando no próximo ano. O

problema é básico. E tem 4 anos e meio que eu estou aqui, e continuo com o mesmo problema e não vejo uma ação. São até faladas, mas implementadas eu nunca vi.

**Docente B:** Faltam ser implementadas.

**Docente A:** Quando eu tenho algum problema assim, eu mesmo tento resolver. Mas, ações e respostas assim, eu nunca tive.

**Tópico 8: Desenvolvimento de projetos extracurriculares.** Os professores foram questionados se participam e desenvolvem projetos extracurriculares na instituição, de que maneira ocorre e se há recursos para tal.

**Docente E:** Eu acho que o IFSP incentiva muito. Eu acho que os professores aqui têm sim, eles compraram essa ideia de fazer atividades complementares da grade deles, tanto com iniciação científica e atividades de extensão quanto com atividades com alunos que acabam sendo fora da sala, fora do IFSP, cultural. E você acaba desenvolvendo a parte de socialização, de colaboração.

**Docente D:** Visita técnica, Semana de Tecnologia, a festa junina dos alunos.

**Docente B:** Interage bastante com eles.

**Docente E:** Eu fiz o ensino médio comum numa escola particular em São João da Boa Vista. E eu vejo hoje o tanto de oportunidades que os alunos têm disponíveis e eu não tive. E você percebe assim: só não aproveita o aluno que não quer. Eu acho que o IFSP incentiva bastante nesse sentido.

**Docente C:** E, no geral, eles são muitos interessados. Eles têm muito orgulho de estudar aqui. Gostam muito de participar. Se você precisar de um voluntário, eles se oferecem. Eles vêm nos procurar para fazer projeto. Existe a iniciativa dos alunos virem, eles se sentem muito bem com isso. E você encontra com os alunos nos finais de semana andando por aí com a jaqueta verde. Eles gostam da escola e se identificam com a escola.

**Docente A:** Quando você monta um projeto de extensão ou iniciação, você tem que escolher quem você vai pegar. É sempre muito mais alunos querendo. A procura é sempre muito grande.

**Docente D:** E o comprometimento também, eu vejo que é maior dos alunos do ensino médio. Por incrível que pareça, mesmo com a falta de maturidade, nesse aspecto, eles são mais maduros.

**Docente E:** Olha, eu estou com um projeto de extensão com 4 alunos, 3 alunos da Engenharia e 1 do Integrado. E, na questão de comprometimento do Integrado é maior. Nem se compara.

**Docente B:** Eu vou plagiar aqui a fala de um professor que veio para cá e já deu aula em várias escolas, ele disse “eu nunca vi uma escola fantástica com esses alunos do ensino médio fazendo

iniciação científica”. Você pega um bom aluno, fazendo Iniciação agora, depois, ele vai para o superior. Quando esse aluno chegar no mestrado, ele vai “arrebentar”. Toda aquela dificuldade que existe da escrita, não existirá mais porque esse aluno seguiu os passos corretos para chegar a um nível bom de profissional e pesquisador. Essa oportunidade é excelente que eles têm aqui na escola.

**Docente E:** Você pega os alunos do Tecnologia de Sistemas para a Internet, os nossos alunos que vieram do Integrado, saem na frente de outros alunos, independente da escola e da idade dos outros alunos, em relação à maturidade e conhecimento.

**Docente D:** E na pós-graduação, acontece a mesma coisa.

**Docente B:** Acho que na Engenharia vai acontecer agora.

**Docente E:** Do TSI, entraram 11 esse ano, se não me engano, mais do que no ano passado.

**Docente B:** No ano passado foram 4, esse ano 7. Ano que vem, mais ainda. Tomara que continue assim, é a verticalização acontecendo. Esse aluno vai concluir bem o curso, não vai ter evasão.

**Pesquisadora:** A evasão no curso Integrado melhorou, né?

**Docente C:** Melhorou.

**Docente B:** Estabilizou dentro do que eu acho normal, e que, talvez, o MEC, não. Eu acho que trinta alunos, no máximo 35, não adianta. Eletrônica tem um pouco mais de evasão devido à natureza do curso, tem mais matemática. O aluno que gosta de Exatas, se sente bem à vontade.

**Docente C:** Se você tem 32 alunos no quarto ano, isso não quer dizer que o restante abandonou, geralmente, esses se transferem para outra escola de ensino médio.

**Docente D:** O aluno chega no terceiro ano, e às vezes, sai do curso. Tivemos alguns casos da Certificação do Enem.

**Pesquisadora:** Vocês estão formando alunos do ensino médio integrado para quê?

**Docente C:** Tem a formação profissional, mas a gente percebe que os alunos têm uma formação pessoal de entendimento do mundo, de influência de mídia, de noção política muito melhor que a média da sociedade. Eles são mais questionadores.

**Docente B:** Sim, eles aprendem aqui a questionar.

**Docente D:** Acho que a gente forma os alunos para que eles possam saber escolher melhor. O aluno daqui tem uma condição de escolha e uma visão melhor do que ele pretende para a idade dele.

**Docente A:** Além de escolher melhor, ele tem mais chances de escolha. Você abre o leque de oportunidades para que ele tenha essa chance de escolha.

**Docente B:** E, independente da escolha, ele sabe o custo, o quanto ele tem que se dedicar na escola. Eles têm essa noção. Os nossos alunos que ingressaram em universidades, eles sempre vão muito bem. Falam-se muito bem deles, nós ficamos contentes com isso de escutar que formamos excelentes alunos.

**Docente E:** Nós formamos cidadãos que se formam muito melhor profissionalmente do que outros cursos, isso falando dos dois cursos nossos do Integrado.

**Docente B:** Eu tenho retorno de profissionais de empresas que dizem: “eu vou direto no IFSP”.

**Docente E:** É notório isso. Independente do perfil e do conhecimento técnico, a parte humana, colaborativa, pessoal, profissional, responsabilidade. É impressionante quando comparamos nossos alunos no momento que eles entram e depois saem.

**Docente B:** Todos evoluem, mas não são todos que vão se destacar profissionalmente,

**Docente E:** Ah, sim, mas a parte de formação de cidadãos, nesse sentido, é indiscutível.

**Encerramento.** Agradecimento da pesquisadora pela colaboração no sentido de traduzir as respostas e atingir os objetivos propostos da pesquisa e entrega do questionário com questões em relação aos perfil docente e conhecimento sobre a proposta pedagógica da escola.

## **DOCENTES DO NÚCLEO COMUM (GRUPO 2)**

**Data:** 08/06/2016

**Horário:** 15h20min

**Local:** Sala de aula 06

**Duração:** 1h11min.

**Entrevistados:** 06 professores

**Tópico 1: Concepção, objetivos e a identidade do Ensino Médio Integrado.** Os professores foram questionados sobre qual é a concepção, objetivos e identidade do EMI, de acordo com a experiência docente adquirida. Se acreditam que ela deve ser mesmo profissionalizante, justificando os motivos.

**Docente H:** Bom, eu já vou falar uma coisa que eu discordo até por estar aqui mais tempo. O Haddad era ministro da educação. Eu tinha acabado de entrar no instituto, mas por alguma razão eu tinha guardado uma entrevista dele, no final de 2007, e eu, tinha entrado em fevereiro de 2008. Ele deu uma entrevista à Folha de São Paulo quando ele foi a Alçada para ser ministro da educação, dizendo assim, que o ensino médio não agregava nada mais aos estudantes e, por isso, o ensino tinha que ser técnico. Então, ali veio uma política para acabar com o antigo ensino médio que havia no CEFET. Eu mesmo, em 2008, ainda dei aula no ensino médio, não era o

técnico, tinha o curso técnico também, mas era descolado do ensino médio. Eu, particularmente, fiquei bem chateado, porque, ao contrário dele, eu achava que o ensino médio era uma fase importante e que agregava, não precisa ter esse vínculo com a profissão, com o técnico. O que ficou um tanto explícito é, que naquele momento, pelo menos a maioria das pessoas passaram a entender, as pessoas que viam criticamente a educação, de que então, era como se o governo, logo em seguida, no final do ano, em 2008, criou-se o Instituto Federal, era CEFET virou Instituto, eu entrei em fevereiro e em, dezembro, virou Instituto, as pessoas que estudavam a educação de uma maneira mais crítica passaram a ver essa atitude dele de transformar o ensino médio em ensino técnico mais explicitamente, uma coisa do tipo assim, olha o Instituto Federal vai funcionar como uma espécie de instância federal de segunda classe e a universidade fica sendo para formação de mão de obra para os que têm condições, e aqueles cidadãos de segunda classe vão para o ensino de segunda classe, que é para formar técnico, para formar gente para o chão da fábrica. Então, para eles o ensino médio técnico é para a formação do chão da fábrica e, a universidade para formar bacharéis. Então, com a ampliação, não ficou sendo exatamente isso, até porque, nós que damos aulas sabemos que os estudantes que aparecem aqui, a grande maioria deles, aparecem explicitamente, interessados no ensino médio, no núcleo comum e não na área técnica. Inclusive eles questionam “por que tem pouca aula de História, por que tem pouca de Geografia, eu queria ter mais aula de redação”.

**Docente G:** Eu acho assim, que é muito específico isso de pouca aula de História, pouca aula de redação, do IFSP de São Paulo. Como eu vim do Instituto Federal, antigo CEFET Minas *campus* Ouro Preto, e lá era assim, aula o dia inteiro, período da manhã sempre eram aulas do ensino médio, tinham de 3 a 4 aulas de história, eles tinham aulas de Artes nos três anos, e à tarde, eram sempre as disciplinas técnicas, eles bandejavam lá, e na hora do almoço, sempre faziam esportes, música. E isso eu vejo também, eu tenho muitos colegas que trabalham no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, no interior do Rio Grande do Norte, não é nem Natal, que lá o campus é maravilhoso também, que tem toda a estrutura boa e que funciona desse jeito também. Então, eu acho que o IFSP vem, historicamente, pegando a “criançadinha” que era pobre, a história do IF São Paulo é assim, até o professor de Filosofia mostrou uma vez num filme, mostrando aquela “criançadinha” era pobre que ia para se profissionalizar, depois virou CEFET, passou por vários estágios e, daí, depois quando virou CEFET ficou para uma elite, isso lá na capital, em São Paulo, que ia depois para estudar nas federais e, eu acho, que não parou de ser assim. Mas, nunca teve uma preocupação real com a educação. Agora, se você pega Minas, principalmente os mais antigos, como Ouro Preto tem uma estrutura que é preocupada com a educação, de uma maneira geral. A pessoa ia ao Instituto Federal de Ouro

Preto por duas razões: para fazer esportes, tinha muitos meninos que iam para fazer esportes, porque tinha toda aquela estrutura esportiva, e também porque a escola tinha 80 anos. Tudo bem, mas Passos Ferro, lá em Rio Grande do Norte, não tem 80 anos, e tem essa estrutura, ele é de 2007 para ver como é uma concepção do IF São Paulo, a minha crítica é com o IF São Paulo. Em Brasília, onde não tem quadra e nem bandeirão, não tem ensino médio. O IF que vou, lá em Gama, tem ensino médio porque tem ginásio e tem bandeirão. Quando não tem ensino médio, eles acham que podem ter uma estrutura menos apropriada e, que o IF São Paulo tem isso: primeiro você coloca aluno e, depois, você tenta construir, então, eu acho que tem uma concepção errada, mas é do IF São Paulo, não é uma questão do Haddad. E essa questão da profissionalização, existe uma preocupação porque a gente sabia que há 10 anos atrás estava havendo falta no mercado de pessoas qualificadas, então, acho que foi essa a preocupação do Haddad, eles tinham essa preocupação em democratizar sim porque as cotas funcionaram com a democratização, por exemplo, quem trabalha hoje na UNB e estava lá há 10 anos, fala que somente hoje a UNB ficou “colorida” porque ela era só “branca” porque lá tem cota racial, indígena. Então assim, a preocupação do Haddad em democratizar o ensino superior existia, mas eu não acho que ele tinha essa visão de SESI e do FHC.

**Docente H:** Esse discurso ficou explícito na entrevista em que ele deu dezembro de 2007. Eu aguardei essa entrevista, e, curiosamente, eu vim trabalhar.

Docente G: Eu acho que no IFSP pode sim ter essa visão, mas não é a mesma do Haddad, senão, ele não teria essa preocupação em democratizar o ensino superior.

**Docente I:** Eu não acredito que seja só de São Paulo. O pouco que eu trabalhei na UNIFAL era isso mesmo, eles implementavam o curso e depois pensava na infraestrutura. E era comum, eu trabalhei como técnico lá, primeiro você cria o curso, eles não querem nem saber, depois que eles vão encaixando professor e infraestrutura. E isso na minha opinião, abre muito espaço para a politicagem, principalmente, na divisão do corpo docente.

**Docente F:** Eu gostaria até de colaborar com essa sua opinião, como eu venho de FATEC. A FATEC simplesmente não tem prédio. Primeiro, cria-se um curso e depois vai atrás de achar um prédio da prefeitura e toda a parte de infraestrutura não tem. A preocupação deles é a seguinte, vamos colocar no papel e mostrar para população que as coisas estão acontecendo e, depois que vai se ajustando, é o próprio corpo docente que vai ajudando, melhorando... Sobre esse problema do ensino médio e a ideia do técnico junto, eu percebo assim, como eu vim de uma FATEC e estou ingressando no Instituto Federal agora, eu percebi que todos os professores, pelo menos do que eu ouvi nas reuniões quando eu comecei aqui, há uma grande preocupação com o aluno, eu acho isso importante e eu não via na FATEC essa preocupação

com o aluno. E eu sempre fui uma pessoa muito próxima ao aluno em saber os problemas e tal, e eu percebo que aqui, os professores se preocupam com o indivíduo, como é eu posso melhorar esse curso para ele, como ele pode se sair melhor no mercado de trabalho. E em relação ao ensino fundamental e depois o aluno vai para o ensino médio, eu vejo que nós no ensino médio, temos a missão de tornar esse aluno mais crítico, porque muitas coisas eles já viram de conteúdo no ensino fundamental, só que aí retomamos aquele conteúdo e depois pedi a eles para identificarem o que está por trás das coisas, igual na aula de História, eu vou contar só o fato, não, o que está por trás desse fato, o que gerou isso, e eu vejo também que a ideia de colocar o ensino médio junto com o técnico, às vezes, fica um certo conflito, realmente, porque toda essa parte de conhecimento que ele precisaria ter para se tornar essa pessoa mais crítica, para se tornar um cidadão melhor, acaba que meio que deixada de lado. Quando eu entrei, eu fiz uma pesquisa aqui com os alunos, eu perguntei por que eles vieram para o Instituto Federal, por que vieram para o curso de eletrônica ou da informática, eles responderam que foi pela qualidade de ensino, sem dúvida alguma, daí perguntei: e vocês vão trabalhar nessa área do curso, e eles “não, eu quero ingressar numa faculdade”, alguns disseram: “eu odeio Informática, eu quero trabalhar na área de Direito, Letras, eu não quero a área técnica”. Então nós vimos que eles vêm para pela qualidade do ensino. Pelo menos essa foi a minha primeira visão, pode ser que eu mude daqui um ano essa visão sobre o que eu escutei, a princípio, dos próprios alunos.

**Docente G:** Eu percebo muito isso também. Só que a diferença é que, lá em Ouro Preto, por exemplo, eles já saíam preparados mesmo, porque eles tinham todo o período da manhã só de matéria do núcleo comum, e a parte técnica, faziam à tarde. Eles não tinham diminuição na carga horária de História e Geografia no semestre. E era um curso de 3 anos.

**Docente K:** É legal saber disso também que há essa possibilidade porque uma das críticas que eu tenho em relação ao EMI é isso, reduzir muito a carga horária de outras disciplinas.

**Docente G:** E eles tinham um “bandejão” bom e, eles ficavam ali, fazendo a parte do ensino maior e melhor, tinha essa preocupação com o aluno, agora, aqui, em São Paulo, como eles constroem um prédio sem fazer o bandejão? Como o aluno vai passar o dia inteiro, sem bandejão, sem vestiário?

**Docente H:** Em Uberlândia, eu fiquei lá quase dois períodos letivos, eles tinham bandejão, eles tinham o curso técnico em agropecuária e técnico em informática, e os estudantes também tinham essa preferência pelas disciplinas do núcleo comum, e não, pela área técnica. E fazia o curso 3 anos, e nós também tínhamos a carga horária reduzida, eles tinham pouquíssimas aulas de português.

**Docente G:** Sério? Porque lá não tinha essa redução.

**Docente H:** Então, essa não é uma realidade de Minas como um todo.

**Docente I:** Lá no campus Poços de Caldas também acontece isso com Geografia e História, mesmo tendo o curso superior de Geografia e História lá. E Geografia tem uma aula a mais que História, talvez por essa questão, mas a carga horária de humanas é reduzida. Eu queria fazer um comentário sobre a causa que eu acho que tem a ver com isso, também fazendo um paralelo com a experiência na UNIFAL. Quando você cria um curso antes de provê-lo, principalmente, no corpo docente que vai trabalhar, é claro que na concepção do primeiro projeto pedagógico você já “mata” ele na concepção. Porque, geralmente, o que a política faz, quando você abre um curso, você traz, geralmente, um ou outro de cada área, e focando principalmente a parte técnica, e são esses profissionais, e nada contra o trabalho desses profissionais, mas são eles que vão construir a primeira versão do projeto pedagógico. Então nessa questão, principalmente, do núcleo básico, eu acho que daí que surge uma série de dissonâncias, que depois vão ficar naquela briga eterna por reajustes e retificações, uma série de coisas, e aí, como o recurso vem a “conta gota” tanto do pessoal quanto mais ainda infraestrutura, aí entra nessa questão política. Eu acho que isso dificulta muito porque ofusca a verdadeira finalidade da formação, aí você fica “não, tem que trazer mais para essa área, não, precisa trazer para outra”, aí vira política, vira negociata. Então, eu acho que uma das causas seria a concepção do projeto original.

**Docente J:** Eu vejo assim que não há problemas entre ter o técnico integrado, desde que houvesse um equilíbrio porque aí senão “cai” um pouco naquilo que você está falando: qual é a intenção que eu tenho nesse curso, a minha verdadeira intenção. Eu concordo com o docente F, que os alunos vêm aqui pela questão da formação como um todo, isso eles deixam claro. Mas, eu também observo, que apesar deles buscarem essa formação que é a básica que dá sustentação para formação do cidadão, é o que menos tem peso, é onde a gente mais têm problemas, é onde a gente mais sofre para poder ter unidade, então, eu penso que poderia ser um curso quase que perfeito, se a gente conseguisse equilibrar as duas questões porque o menino já está aqui, ele veio estudar, ele veio buscar, então a gente poderia equivaler de forma que mesmo que a intenção política tivesse sido a de formação de mão de obra barata, “cairia por terra”, porque a formação integral dele teria sido de uma qualidade superior até pela formação do próprio corpo docente e mais tudo o que oferecemos em potencial, que “cairia por terra” se fosse essa a intenção porque sem dúvida nenhuma os alunos saem daqui com capacidade para entrar em qualquer faculdade. Muitos nem fazem cursinho pelo próprio conhecimento que eles têm.

**Docente K:** Dos quartos anos, nós tivemos uma aprovação muito grande.

**Docente J:** Sim, foi muito grande mesmo.

**Docente H:** Acho que quase todos quiseram continuar a estudar, teve só um que não quis continuar a estudar.

**Docente J:** Então a gente vê que existe um potencial e, que se esses ajustes fossem feitos, mas também, concordo com vocês os projetos dos cursos são feitos primeiro antes de...

**Docente I:** Porque daí você já sobrepõe uma necessidade da técnica na própria concepção curricular em detrimento de uma formação mais horizontal das disciplinas básicas, da própria formação do ensino médio, contrariando justamente o que o docente F falou.

**Docente H:** O modelo antigo, você sabe qual era: quando eu entrei, era assim, oferecia o ensino médio e à parte oferecia o técnico concomitante e subsequente, não era o curso integrado. Então, o garoto fazia o curso e se de repente ele quisesse fazer o técnico concomitante ou subsequente, daí ele fazia. Era em São Paulo, Sertãozinho e em Cubatão esse o modelo, então, você atendia ambos os anseios: àqueles que queriam uma formação técnica. Na prática, a parte técnica era oferecida no período da tarde e à noite porque era um sujeito que estava inserido já no mercado de trabalho e buscava uma qualificação, já tinha o ensino médio concluído no estado. Esse modelo, ao meu ver, que era o anterior comparado com o ensino integrado era melhor porque atendia aqueles que queriam fazer apenas o ensino médio como passagem para a universidade e, o técnico, evidentemente, para aqueles que queriam e precisavam estar no mercado de trabalho. Então, havia uma separação. Sobre isso, o Haddad disse bem antes quando ele assumiu e deu a entrevista dizendo que o ensino médio não agregava nada na forma como ele estava no Brasil.

**Docente G:** Mas, eu entendi o que ele quis dizer docente H. Que da forma, como por exemplo, eu fiz era difícil preparar para uma universidade pública e era difícil preparar para o mercado de trabalho, não tinha um ensino médio que preparasse para o mercado de trabalho. Daí o que acontecia: muita gente não fazia o ensino médio porque precisava trabalhar, eu acho que foi isso o que ele quis dizer, que teria que ter essa profissionalização para dar uma chance.

**Docente H:** Ele quis dizer que não aprimora do ponto de vista do repertório, da prática, há muito tempo dando aula, eu já não entendia que a escola deveria ter algo mais voltado para uma vida prática. Acho que “aprimoração” do repertório tinha outra natureza, porque passar para o ensino médio implica em ter contato com uma série de nichos de saberes e que o sujeito tenha capacidade de ver a vida diferente.

**Docente F:** De se tornar crítico né?

**Docente G:** Só que não se tornava crítico, tenta lembrar o ensino médio de vocês gente? Quem deixou a gente crítico? A gente buscou por fora a ser críticos, nós participamos politicamente, nós fizemos movimento estudantil, a gente leu a mais do que o professor pediu.

**Docente H:** Mas, você está confundindo: uma coisa é o ensino fraco que se tem e outra coisa é o modelo. Só porque o modelo não estava sendo aplicado adequadamente não é mesmo estado em lugar algum não quer dizer que ele esteja errado. Eu não entendia que estava errado, eu já tinha a experiência docente desde 1993 e, quando ele escreveu aquilo em 2007, eu mesmo fiquei “ressabiado” por causa disso e claro, ele fez isso valer prática onde era esfera de atuação dele, nas escolas federais.

**Docente F:** Nós tivemos um modelo das escolas estaduais que veio o pessoal da Unicamp, da área de Língua Portuguesa e Inglesa que nós avaliávamos com a parte crítica da língua o tempo inteiro. Foi excelente o ensino médio, não era mais aquela ideia da pessoa ficar decorando coisas gramaticais que hoje, me parece que nem tem mais, se Deus quiser. Tinha que vivenciar coisas assim, criticando, você dava textos para o aluno ler ligados à área de Geografia e História. Então, eu acho que esse ensino médio tem muito a agregar para esse aluno. Agora, do jeito que nós estamos, por exemplo, com 25 e 30 aulas por semana, você querer colocar o técnico e o básico juntos. E uma outra coisa muito interessante que o docente I colocou, é que o grupo que fez todo esse curso, normalmente, o coordenador é da área técnica. Ele nunca vai pensar nas outras áreas do núcleo comum. Ele quer sempre colocar o que? Mais coisas da área técnica porque ele nem entende das outras áreas.

**Docente H:** São engenheiros, bacharéis.

**Docente F:** Exatamente.

**Docente J:** Porque eles estão pensando na importância de formar o técnico, não o sujeito como um todo.

**Docente F:** É essa a visão, infelizmente.

**Docente G:** E eles não entendem a nossa área.

**Docente J:** A dificuldade é sempre em conseguir ligar as duas coisas. Entender que é o técnico, mas também está sendo formado como um cidadão com uma série de coisas que ele precisa adquirir.

**Docente F:** Na verdade, eu cheguei nessa conclusão: que o ideal seria pegar alguém do núcleo comum para ser o coordenador porque tem uma visão muito mais aberta disso.

**Docente J:** Ou compartilhar mais.

**Tópico 2: Proposta Pedagógica do curso.** Os professores foram questionados se acreditam que a proposta de integração entre o Núcleo Comum e Profissionalizante são ou não importantes para a formação do aluno do Ensino Médio, bem como se essa integração ocorre ou não, e ainda, de que maneira ela ocorre.

**Docente G:** Não tem.

**Docente K:** Eu percebo que o integrado é quase um concomitante só que obrigatório.

**Docente G:** É verdade.

**Docente J:** Eu comentei com você que havíamos lido partes dos PPC's, porque esses dias temos pensando um pouco sobre essa reformulação e lido um pouco os PPC's. E é assim: eu percebo que pelos menos na minha área quem escreveu não sabia o que estava escrevendo, completamente fora. E eu não vi em nenhuma dessas propostas que li uma proposta de integração, não digo nem interdisciplinaridade, mas integração ainda não vi no papel e nem na prática também.

**Docente K:** Eu até acho difícil em fazer, em pensei em tentar fazer alguma integração, mesmo eu sendo de matéria das Exatas que tem um pouco mais a ver com a área técnica, ainda assim, eu sinto muito dificuldade para isso, eu acho que até a própria formação dificulta isso. Por exemplo, eu não tenho formação em eletrônica e é difícil conseguir fazer uma integração com a área de Eletrônica, sendo que eu mesmo não tenho aquele conhecimento.

**Pesquisadora:** E é difícil também o diálogo com os professores para vocês pensarem num projeto juntos? Nas reuniões de área do EMI você sentam juntos (núcleo comum e profissionalizante) para facilitar essa integração ou se separam?

**Docente G:** Separando...

**Docente K:** As reuniões são separadas.

**Docente J:** Nós já fizemos inúmeras propostas para sentarmos e conversarmos, vamos sentar todos juntos? Mas, parece que isso é uma dificuldade. Aparentemente, não, parece que elas estão abertas.

**Docente H:** Eu acho que eles são bem refratários.

**Docente J:** Parece que estão abertos, mas não estão.

**Docente H:** Até quando sentamos juntos no auditório, separa.

**Docente G:** Uma coisa que acontecia lá em Ouro Preto é que tinha, por exemplo, um prédio do Meio Ambiente, um prédio do Turismo. Até Educação Física tinha um prédio que era lá no ginásio a nossa sala, mas uma vez por mês, as pedagogas já convocavam todos para a reunião. Até eu lembro que a última reunião que eu participei era para falar sobre as cotas. E também não era uma pedagoga, havia um prédio separado para as pedagogas e tinha uma direção

pedagógica lá dentro e, isso não dava mais força nem para o Meio Ambiente e nem para a Informática. E tinha muita força lá essa área pedagógica, como elas que comandavam, tinha uma unidade melhor, nesse sentido. Por exemplo, você tinha que faltar, você ia na parte pedagógica e avisava que ia faltar. Já falava com os responsáveis e já programa a reposição daquela aula. Então, assim, tinha um jeito de funcionar, não sei é o melhor, acho que ter esse grupo de pedagogas comandando o de Mecânica, Meio Ambiente, Edificação, Turismo. Cada um tinha o seu prédio. Mas, mesmo assim tinha essa “integração”.

**Docente F:** Talvez, o pessoal da pedagogia comandando seja mais interessante. Porque o que nós temos hoje, outro dia, eu dou aula de inglês também, então para o curso Eletrônica como eu trago alguma coisa de inglês? Como o vocabulário é muito difícil deles entenderem, eu peguei toda aquela parte de material (alicate e etc). Mas, eu não sou de eletrônica. Então, como que chama tal coisa? Por exemplo, em português: “ah professora isso aqui serve para cortar fio”. Aí eu: “não tem que ter um nome, não pode ser “cortar fio”. Daí eu procurei um professor de eletrônica. Eu acho que os professores até gostariam de trabalhar juntos, mas temos um determinado conteúdo, daí você pensa assim: “ah, se eu for trabalhar junto com outro colega, meu conteúdo vai ficar para trás”.

**Docente K:** É exatamente isso.

**Docente F:** Então, daí eu não vou dar conta daquela programação que eu fiz. Então, por exemplo, algumas coisas têm que ser parte da pedagogia realmente para resolver esses problemas. “Então, olha, determinado período do seu programa vai ser dedicado a isso”. Mas, a gente não tem isso. Tem que ser previsto no PPC para as pessoas poderem trabalhar juntas. Então, tais trabalhos interdisciplinares que a gente tem, na verdade, é “pra inglês ver”. Porque cada um coloca a sua parte lá, não tem integração de nada.

**Docente K:** O máximo que eu faço é colocar um exercício ou outro ligado algum assunto da área, mas é meio forçado, às vezes.

**Docente F:** É a gente força a barra para tentar.

**Pesquisadora:** *Então, não existe um projeto integrado?*

**Docente K:** Integrado ali, não.

**Docente F:** Não.

**Docente J:** E, talvez seja por conta das coordenações dos cursos estão, talvez, com pessoas que não tem a formação pedagógica, não tem uma visão mais ampla da educação, de vivência específica. Às vezes, deu aula a vida inteira, mas isso não quer dizer que ele tem uma formação na educação que entenda essas questões porque ele está na questão técnica mesmo, e talvez, isso dificulta muito essa integração que nós estamos colocando aqui. Então, por isso, a questão

das pedagogas, não que eles dirigissem, porque eu acho que a gente nem tem essa estrutura aqui, mas que a gente pudesse ter a pessoa que coordena com essa noção, orientação e suporte e, que não ficasse só naquelas reuniões de início do ano.

**Docente H:** E as reuniões atuam mais na legislação, às vezes, falamos de um aluno ou outro problema relativo ao Napne, coisas dessa natureza. Agora, eu falo brincando, o Instituto é um caso a ser fiscalizado pelo Procon, porque é o caso de “venda casada”. Porque o produto não funciona, a grande maioria dos estudantes querem e estão interessados pelo núcleo comum, eles querem fazer vestibular. Porque eles veem os seus coleguinhas aí fora que em 3 anos se formam, e eles aqui ainda.

**Docente G:** E tem muita gente que não quer entrar porque são 4 anos.

**Tópico 3: Formação do aluno.** Os professores foram questionados sobre o conteúdo curricular do EMI, se é adequado para a formação do aluno e se atende às necessidades curriculares exigidas pelo MEC.

**Docente G:** Talvez, a formação de mercado de trabalho esteja atendendo, eu não sei. Porque aqui em São João da Boa Vista, eu vi alguns ex-alunos de Informática atrás de um balcão. Então, nem sei porque aqui caberia bem uma escola agrícola, algo assim. Porque não é uma cidade industrial, e nós temos Informática e Eletrônica, não sei por que, eu não entendo isso, então, talvez, o profissional atenda, mas...

**Docente H:** As pretensões aqui da cidade são altas.

**Docente F:** Eu vou falar do meu caso, por exemplo, inglês, eles têm no primeiro, segundo e não tem no terceiro. E volta a ter no quarto. Então, você fica com uma lacuna no terceiro ano e você volta a disciplina no quarto ano, então é uma coisa absurda.

**Docente G:** Nossa, que louco. Eu não sabia.

**Docente H:** Mas, tem coisa pior.

**Docente F:** Eu acredito que tenha.

**Docente H:** Você ter que dividir a disciplina.

**Docente F:** Eu falei isso para os alunos: “Gente, Artes no quarto ano?”. Nós temos que ter Artes no primeiro ano para ajudar em toda parte de literatura, a parte humana que a gente precisa fazendo todos os comentários e está lá no quarto ano, e o aluno já está saindo...

**Docente G:** Questão de sensibilidade também, tanta coisa para trabalhar nesse sentido.

**Docente F:** Então, essas questões precisam ser revistas.

**Pesquisadora:** Sobre a questão de História e Geografia também é uma disciplina de projeto.

**Docente H:** Sobre o Projeto de História e Geografia acho que nós estamos descobrindo que só tem aqui, o projeto veio de São Paulo, mas lá mesmo não existe, já separou. Acho que também passaram para três anos.

**Docente J:** Então, eu estive lá essa semana eu conversei com uma pessoa que eles tinham uma dificuldade no currículo, e agora, eles estão num processo de reformulação para voltarem ao currículo antigo.

**Pesquisadora:** Eu também conversei com uma pedagoga lá em São Paulo. Eles tinham feito em 3 anos. Aí me disseram que o curso de 3 anos lá em São Paulo está tendo mais evasão do que o de 4 anos, os alunos não estavam dando conta do conteúdo, então o índice de reprovação estava maior, a evasão maior, daí eles voltaram para 4 anos por conta disso.

**Docente G:** O índice de reprovação em Ouro Preto também era muito grande, era indiscutível.

**Docente I:** Uma norma que tinha no “forno” fala que agora a parte do núcleo básico não precisa mais ter as 2.400h garantidas por lei, parece que isso será flexibilizada em função da necessidade de formação técnica. Parece que está quase saindo essa normativa aí.

**Docente F:** Era tudo que a gente precisava (tom irônico).

**Docente I:** Parece que é norma que vem de cima (do MEC), e as escolas vão poder flexibilizar os seus currículos. Mas aí aquela questão: algumas disciplinas que não são tecnicistas ou que não dão muito apoio às transformações mais técnicas, as nossas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia são as únicas que levam o caráter interdisciplinar no nome. Mas, o que acontece é assim, da minha percepção: não há uma linha, embora exista essa mutação, esse “Frankenstein” como eu chamo dos 4 anos, não tem lógica uma pessoa estudar no primeiro ano, começar com a expansão ultramarina da Europa e, no meio do caminho, começar a estudar a questão ambiental e clima. Está no quarto ano, que eles fazem Geografia primeiro, estudarem da Guerra Fria para a frente e virar o ano, eles voltarem lá no imperialismo. É o que acontece.

**Docente G:** Nossa, que loucura. Isso deve dar um nó na cabeça do aluno.

**Docente I:** Isso faz o que não prática: que os alunos não se dediquem à disciplina e que torna a disciplina “acessória” e, portanto, quase que inútil. É bizarro.

**Docente J:** É que na verdade ninguém pensa na questão do currículo, em modelos curriculares que favoreçam à aprendizagem, não existe uma preocupação com o modelo curricular, existe uma preocupação com o que cabe e aonde, então, agora aqui não cabe inglês, tira inglês, e põe lá, cabe isso aqui. Então, isso não é estudar currículo, isso não é entender currículo, não é pensar na formação e no desenvolvimento do aluno.

**Docente G:** É a questão do técnico em elaborar o currículo, isso é diferente do que acontecia lá no campus Ouro Preto porque quem comandava era a equipe pedagógica, então quem estava por dentro dos currículos. Por exemplo, tinha semana de prova lá, aí vinha as cartinhas da equipe pedagógica da onde eu aplicaria as provas, então 7h da manhã aplicava prova na Mecânica para o professor de Química, então, era dia de Química nas primeiras aulas na escola inteira, então naquele dia fazia prova de Química a escola inteira. No segundo período, era prova de Geografia, então vinha na minha cartinha que eu aplicaria prova de Geografia. Mas, tinha um comando pedagógico para tudo, então, acho que é essa a diferença daqui de São Paulo, aquilo que vocês falaram, de onde vem isso, vem do técnico, do Engenheiro, do bacharel pensando no currículo na educação.

**Docente J:** Então, mas eu acho que tem intenções políticas, acho que isso não é isento dessas intenções e também eu vejo que é um desperdício porque assim: com a qualidade do corpo docente, com as facilidades de trabalho, as condições de trabalho e a estrutura como um todo, mesmo que sendo mínima, mas a estrutura que ainda se tem diante de outros institutos que o docente G está comparando, não justifica algumas questões que acontecem. Acho que a aqui, teríamos que dar um salto de qualidade enorme, “ah, mas será que dá, que a lei permite”, a gente não tem que dar o mínimo, mas o máximo a gente tem que dar pela estrutura que “supostamente” nós teríamos.

**Docente G:** E lá em São Paulo acontece uma coisa que não poderia por lei, os alunos do terceiro ano podem escolher a não fazer Educação Física e fazer só um esporte, só que o esporte pode até ser uma opção escolar pelo aluno sem deixar a Educação Física acontecer. A Educação Física comporta uma disciplina para a construção da cidadania com autonomia para busca de qualidade de vida e etc, e não é o que o esporte faz em si tecnicamente. Não que a escola não tenha que dar esse espaço ao aluno em alguns momentos, igual fazia em Ouro Preto que na hora do almoço, eles praticavam esporte, mas aqueles alunos que faziam esportes, não deixavam de fazer Educação Física. Em São Paulo parece que eles não precisam fazer Educação Física no último ano.

**Docente J:** Mas, não é isto docente G, é aquela questão o que “cabe e aonde”. Porque todas as disciplinas, inclusive Artes no nosso currículo não consta como uma disciplina, ela consta como uma atividade pedagógica. Isso é fruto da lei 5692 que já caiu faz quantos anos e a instituição mantém o currículo do mesmo modo.

**Docente G:** E a Educação Física é dada no período contrário a não ser que seja igual era em Minas que era o dia inteiro, período integral, que o jovem ficava na escola o dia inteiro, então, tudo bem, que fosse em qualquer período porque ele estava ali. Agora aqui, ele fica aqui na

escola, à tarde ele vai para a Educação Física e vários alunos não vão, tem várias faltas, porque parece uma disciplina de “perfumaria”, não parece uma disciplina.

**Tópico 4: Infraestrutura da escola.** Os professores responderam se acreditam se ela é adequada ou não, quais seriam os projetos para melhoria do processo de ensino e aprendizagem do aluno.

*Docente H:* A estrutura física nenhuma, a escola não tem quadra, você precisa de alguma sala, às vezes, não tem, daí precisa ir à biblioteca, às vezes tem problema de barulho.

*Docente F:* Não tem sala de atendimento ao aluno, nós atendemos aos alunos na sala dos professores. Você explicando para o aluno e os professores ali discutindo.

*Docente J:* É tudo ao mesmo tempo, não tem lugar para esse aluno descansar.

*Docente I:* Os alunos reclamam muito da cantina.

*Docente H:* Não iriam fazer aumento de número de vagas, daí fizeram e piorou tudo. Entraram 80 alunos no período da tarde.

*Docente K:* A minha opinião sobre a estrutura daqui de São João, eu acho que tem esses problemas citados, concordo com todos, mas, de modo geral, a estrutura das salas de aula é boa, tem projetor, é só plugar ali na hora, tem ar condicionado em várias salas. Algumas nesse ano deixaram de ter, não sei como. A infraestrutura da sala de aula é boa, mas faltam espaços para atividades extras. É mais quantitativo do que qualitativo.

*Docente H:* Você encontra com estudantes estudando embaixo das escadas.

*Docente F:* Nesse aspecto, se você comparar com outros lugares, nós temos sim.

*Docente I:* É mais quantitativo mesmo, faltam salas, falta a quadra, falta o refeitório.

*Docente J:* A escola é bem cuidada, limpa, os ambientes estão sempre organizados. Ambiente limpo traz bem-estar.

*Docente F:* Nós percebemos que os alunos gostam de vir para cá. Ele tem um carinho pela escola.

*Docente K:* Acredito que a principal necessidade seria uma quadra, um ginásio, seria o mais urgente.

**Tópico 5: Dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.** Foram questionados sobre quais são as dificuldades encontradas no processo de ensino com os alunos.

*Docente F:* Acredito que seja defasagem de conhecimento mesmo. As turmas são bem heterogêneas, se elas fossem um pouco mais homogêneas acho que seria mais tranquilo e, às vezes, esse aluno que chega, ele se sente meio perdido porque ele não consegue acompanhar a

aula. A estrutura é muito boa nesse sentido, você tem monitoria para esse aluno, você tem horário de atendimento para esse aluno, mas como ele vem de um esquema que não tinha...

**Docente I:** É uma cultura diferente.

**Docente F:** Então, não tem como ele se encaixar nessa cultura.

**Docente G:** Ele não tem hábito de estudo. Tem aluno que somente aqui ele vai ter acesso aos livros, não tinha acesso à biblioteca, livros.

**Docente F:** O professor daqui é muito preocupado com o aluno, toda essa parte de atendimento que ele tem, monitoria. É que ele não tem essa cultura, são raros os alunos que nos procuram, os que vem são os mesmos de sempre. É uma cultura que não existe mesmo.

**Docente K:** Acredito que esse seja o principal problema que eu enfrento, essa falta de base que eles chegam.

**Docente I:** Eu acrescentaria no meu caso o quantitativo de aulas, acho insuficiente, tanto pelo PCN, como para trabalhar como um conteúdo que é tão extenso. Porque realmente você fica entre “pincelar” o conteúdo para falar que existe aquilo, ou de fato, trabalhar. Eu tenho pensando nisso aí, trabalhar com menos temas, mas trabalhar de forma mais aprofundada do que simplesmente “pincelar”.

**Docente H:** O que é pedido ao Enem, particularmente, de História, eu imagino que aconteça em Geografia também, eu acabo dando praticamente a metade do conteúdo, porque basicamente eu privilegio a História do Brasil porque têm muitas coisas importantes. Já a História Geral não dá para trabalhar muito porque nós temos poucas aulas mesmo. Na prática, é apenas uma aula só por ano por disciplina. Essa forma foi feita por um gerente aqui da escola, a disciplina é uma só com duas frentes, no primeiro semestre, os alunos fazem História, e no segundo, Geografia ou vice-versa. Aí, você já conhece o aluno e tal, depois só vou vê-lo no outro ano e, talvez, no segundo semestre do outro ano.

**Docente I:** É horroroso mesmo. Mas aí não sei se é menos pior do que você ter uma aula de 50 minutos.

**Docente H:** É pior, você não consegue fazer nada.

**Docente I:** Eu não sei muito falar, você chega, faz a chamada, daí você começa a falar de clima e o pessoal já começa a dar “tchau”. É difícil.

**Tópico 6: Avaliação do curso.** Foram perguntados sobre as principais dificuldades encontradas durante a docência no curso e quais foram as facilidades. Poderão dizer os aspectos positivos e negativos em relação ao curso, se acham adequada a duração do curso (4 anos).

**Docente K:** Até há pouco tempo eu defendia três anos. Hoje, eu já não tenho tanta certeza. Porque quando eu vejo o benefício do aluno ser formado em três anos para mim é a concorrência na hora do vestibular, eu não consigo ver muito mais do que isso. Igual aconteceu lá em São Paulo que voltaram atrás e acabou ficando muito denso por ter o técnico e ensino médio. E, tirando essa coisa da concorrência, eu não consigo ver tantas outras vantagens. Mas, daí eu comecei a pensar nos nossos alunos que se formam no quarto ano, eles se formam com uma maturidade muito grande, muito superior. Eu vejo alunos do terceiro, eles estão começando a desenvolver isso e na hora que eles vão para o quarto ano, há muita diferença, eu percebo isso. Acho que tem essa questão da idade.

**Docente G:** O que seria o primeiro ano da faculdade.

**Docente K:** Então, não tenho muito opinião ainda formada sobre isso: se 4 anos é realmente adequado ou não. Eu pensava que 3 anos era melhor, mas estou refletindo melhor sobre isso agora.

**Docente F:** Tem esse problema também por causa do mercado de trabalho. Então, quando ele se forma em 3 anos, ele vai para o mercado de trabalho no ano seguinte e, com 4 anos é mais difícil, ele vai precisar desse trabalho e não vai ter. Então, eu, atualmente, ainda estou repensando.

**Docente J:** Mas, talvez em 4 anos, ele saindo mais maduros, o mercado de trabalho vai absorver mais facilmente.

**Docente F:** E existe aquela questão que o mercado de trabalho quer pessoas cada vez mais jovens.

**Docente J:** É tem isso também.

**Docente I:** Tem a questão das reprovações também. Os alunos vão ficar aqui 5 ou 6 anos.

**Docente K:** Esse é um ponto negativo dos quatro anos, é mais propício a evadir.

**Docente I:** Uma questão também que eu ouço nos bastidores dos alunos, principalmente, dos alunos do curso de eletrônica é que a exigência da parte técnica é muito árdua, eles reclamam muito disso.

**Docente G:** É verdade.

**Docente H:** Mas é só na eletrônica, né?

**Docente I:** Na informática ainda eu não ouvi, mas na eletrônica a evasão é muito maior.

**Docente G:** É quase uma “mini engenharia”.

**Docente I:** Então assim, volta sempre na questão do profissional que você quer, do cidadão da parte técnica, do que você quer formar. Há uma inversão aí. O cerne para mim é a montagem do currículo. Independente da minha disciplina ter menos aula, o problema é na “confecção”

do currículo, ao invés de se pensar primeiro na disciplina, na questão do corpo docente e na estrutura, na competência, no perfil e na habilidade que ele vai ter.

**Docente G:** Quem você quer formar?

**Docente I:** Exatamente, o que essa pessoa vai ser? Ele vai ser um “mini engenheiro” mesmo?

**Docente G:** Ele não vai ser um “mini engenheiro” e por que cobrar tanto dele como se fosse uma “mini engenharia”, por que não dar uma coisa mais prática para que ele possa estar trabalhando aí em casas como eletricitistas, fazer “bico” de eletricitista, é isso que ele vai precisar.

**Docente H:** Sabe montar um robozinho, mas não sabe instalar um chuveiro.

**Docente K:** Pior que até na universidade tem isso, meu irmão fez Engenharia de Computação, e ele não vê as coisas que as empresas pedem: a empresa pede conhecimento de Java e tal, e isso aí, ele tem que ver a parte porque não tem no curso.

**Docente I:** Porque a nossa estrutura aqui reproduz a estrutura do currículo universitário, é departamental, é curricular, as disciplinas não dialogam. A universidade tem o centro de cada ciência, elas fazem um mosaico do currículo e jogam o rapaz para o mercado. Aí ele cai no mercado, e muitas vezes, ele não sabe fazer o básico. É uma reprodução da concepção universitária, eu vejo isso como “cerne” entre nós.

**Docente H:** Agora eu sou um defensor de três anos até pela experiência que tive a oportunidade de ver nesses dois períodos. Eu vi lá em Uberlândia, eu fiquei em Uberlândia, era um curso integral que os estudantes fazem em 3 anos e, se reprova, faz o quarto ano. Lá também tinha alguns problemas, mas aqui, particularmente, eu sinto que aqui a nossa área é mais um apêndice da área técnica. Curiosamente, eu senti o contrário lá em Cubatão até porque o diretor era da área de Matemática e também havia outros do núcleo comum. O técnico era o apêndice dos demais. O currículo era também diferente daqui, era separado História e Geografia, tinha dois anos.

**Docente G:** Mas eu concordo com o docente I, da questão curricular e para que a gente quer formar, e não é um “mini engenheiro”, tem que ser alguém que vai trabalhar com eletrônica no cotidiano.

**Docente I:** Essa própria questão do núcleo comum, informática dá impressão que são departamentos, núcleos de ciências e daí faz um mosaico.

**Docente G:** E não é isso, nós queremos o cidadão realmente integral.

**Tópico 7: Formação continuada.** Foram perguntados sobre a formação continuada, se há incentivo da instituição e se consideram importante a formação continuada para o núcleo docente do Ensino Médio Integrado.

**Docente G:** Acho que há, nesse ponto tem bastante. Não sei se isso vai mudar, mas por enquanto tem bastante. Acho que se tiver estrutura como havia no campus de Ouro Preto, tem que ser 3 anos, e se não tiver, tem que ser 4 anos, porque o pessoal do quarto ano fala que eles têm muitas “janelas” e por que não colocam mais aulas de História e Geografia.

**Docente K:** É verdade, têm “buracos” mesmo.

**Docente G:** Então por que eles não distribuem isso melhor, tanto em Eletrônica quanto na Informática.

**Docente I:** Muitas vezes é que falta a contratação de novos professores, o recurso é escasso, na área de humanas, tirando agora Geografia e História, por exemplo, a disciplina de Artes só tem um docente. Até pouco tempo, havia um professor de Geografia, só eu, agora tem mais um. Mais Sociologia só tem um, Filosofia só tem um, Artes também.

**Docente G:** A gente tem o profissional da área de Informática procurando coisas para fazer porque tinham aulas sobrando. Então, tem alguma coisa errada nessa matemática de contratação de docentes. Eu fiquei aqui até o ano passado antes de um professor chegar, teve um que ficou 1 ano só, eu fiquei praticamente sozinha aqui desde quando eu cheguei em 2010, e ainda, tive que dar algumas aulas no superior. E tinha professor de informática procurando projeto porque estava com pouca aula.

**Docente I:** Então, na verdade, o currículo que acaba determinando determinadas contratações do núcleo docente e isso é uma escolha política, necessariamente. O tipo de profissional que você quer formar justifica, mas assim é um recurso escasso e a divisão é política. Qualquer iniciativa de reformular o currículo ou de repensar no currículo, não que as outras disciplinas não abordam essa questão humanística. Mas a parte da questão social é reflexão direta dessas disciplinas porque elas trabalham diretamente com essa reflexão. Então, para você ter essa visão humanística que fala em todas as prerrogativas de ensino ficam um pouco, às vezes, “pra inglês ver” porque quando você tem, você tem não no modelo necessário de aulas.

**Docente G:** Quando eu saí de Minas, havia oito professores da minha disciplina. Era um campus grande, tínhamos uma média de 20 aulas para cada professor e mais os treinos que fazíamos na hora do almoço, mas por que tinham oito professores porque existia uma preocupação na distribuição. Provavelmente, havia 8 de Geografia, 8 de História e 8 de Artes e muito mais de Matemática.

**Docente I:** Eu concordo que tem que ter mais professores de Matemática, mas há uma discrepância muito grande. E ela é justificada pelo currículo que no meu modo é inadequado. Eu tenho pouca aula hoje não porque eu quero.

**Tópico 8: Desenvolvimento de projetos extracurriculares.** Os professores foram questionados se participam e desenvolvem projetos extracurriculares na instituição, de que maneira ocorre e se há recursos para tal.

**Docente G:** Eu acho que para isso sim. Nós temos muitos recursos. Sempre todo o apoio de material necessário.

**Docente J:** Têm muitos projetos, muitos incentivos, muitos editais que podemos participar, editais internos e externos e acho que isso favorece muito.

**Docente I:** As pessoas que trabalham diretamente nessa área de insumo e extensão são bem acessíveis. É muito fácil chegar na bibliotecária e sugerir um livro.

**Docente J:** Sempre foram muito solícitas, nunca tive nada que me impedisse de realizar os projetos, muito pelo contrário. Eu nunca consegui realizar em um local de trabalho tanto projeto e tanta coisa que eu gosto de fazer, faço bem e feliz do que aqui, esse espaço, essa acessibilidade, a abertura das pessoas para acolher as minhas ideias.

**Docente G:** Todos os inter-classes que eu quis fazer aconteceram. Este ano, o outro professor quis fazer e está acontecendo. Não pela estrutura física, mas os projetos acontecem.

**Pesquisadora:** Como pergunta final, eu gostaria de saber de vocês agora, sobre a formação do aluno nesse curso de EMI, que tipo de alunos vocês estão formando?

**Docente G:** Um aluno que pensa em sair com uma profissão para ter uma segurança a mais na vida. É um aluno que pensa que pode precisar dessa profissão. Então, é um aluno que pensa: se eu precisar, eu vou trabalhar nisso. É um aluno que tem essa carência. Mas, a gente sabe que muitos entram porque aqui o ensino médio é um ensino forte, o Instituto Federal tem essa fama. Ganhou essa fama e foi por mérito porque nossos alunos foram bem no Enem e muitos ingressaram em universidades públicas.

**Docente K:** Eu penso dessa forma também. Eu fiz um curso técnico, mas era concomitante. Eu tinha essa ideia, se nada der certo, eu tenho o que fazer, tenho uma possibilidade a mais. Eu acho que aqui muitos alunos pensam dessa forma. O projeto foi feito para ser assim, para formar mão de obra para o mercado de trabalho.

**Docente J:** Eu não vejo nenhum aluno falando assim, que vai terminar e trabalhar nisso. Eles estão instigados a continuar aos estudos, como tecnólogo.

**Docente G:** Mas, eu acho isso bom, é um mérito do aluno.

**Docente J:** Eu fiz magistério e foi assim também, se nada der certo. Fiz o magistério pensando no trabalho. Era uma época que o magistério valia.

**Docente G:** Então, eu acho que essa questão da profissionalização técnica, ela passa por isso, por exemplo, o magistério é um curso que não vale mais. Mas, você formar alguém que entenda

de eletrônica e que pode: “eu sou um eletricista” e pode fazer um “bico” e ganhar um “dinheirinho”, é uma coisa que independe se o curso dele valeu ou não, é um conhecimento que ele vai saber, que ele adquiriu. E que a gente não está fazendo muito com esse currículo, não que não deva ter a matéria que vai preparar para a universidade, para formar um cidadão crítico. Mas, ele vem em busca disso, qualquer coisa eu coloco lá uma “plaquinha” ou anúncio de jornal que sabe trabalhar de informática. Mas, eu acho que essa coisa prática deveria ser ofertada e não está sendo muito porque ele entra achando que vai aprender uma coisa mais prática. Tem que ter a parte do núcleo comum e forte porque ele vem buscar isso, mas acho que as técnicas estão deixando a desejar.

**Docente I:** Respondendo à sua pergunta, eu acho muito válida sim a proposta, nós estamos discutindo, estamos construindo para melhorar. Não é uma proposta acabada.

**Docente G:** Você sabe que têm muitos alunos que fazem curso de informática a parte para aprenderem coisas mais práticas. Porque minha filha foi fazer um curso lá e me falou que têm vários alunos daqui fazendo curso lá.

**Docente K:** Sabe que isso acontece comigo, eu me formei como técnico em informática. Se uma pessoa me chamasse para arrumar o computador na casa dela, eu não saberia. Quando eu fiz, a parte prática não foi muito bem aprendida, mas não foi no Instituto Federal, foi numa escola ETEC.

**Docente I:** E o conteúdo técnico docente K, você sentiu que era semelhante ao ensino acadêmico?

**Docente K:** Não, na ETEC eu não sentia isso.

**Docente G:** Meu irmão é médico hoje e fez ETEC em São José dos Campos, ele teve que brigar para não fazer o quarto ano lá, porque no terceiro ano, ele prestou na Unicamp e entrou na segunda chamada, então, eles não queriam dar a certificação de conclusão de ensino médio a ele porque ainda faltava um ano. Mas lá, o último ano eram só disciplinas técnicas, não tinha mais disciplina do núcleo comum. Ele teve que brigar lá e conseguiu.

**Docente J:** Eu vejo uma coisa positiva aqui, esse currículo está aqui desde 2009 e até então ele nunca mudou. Eu entrei em 2014, mas pelo que entendi, por muito tempo, muitas pessoas que passaram como professor nesse curso eles eram professores substitutos, eu fui a primeira professora efetiva da minha área, então quer dizer, as pessoas que estavam como professores substitutos eles não tinham essa intuição de modificar o currículo. Um grupo efetivo de 2014 começou a se interessar com essa discussão.

**Docente G:** Quando eu cheguei em 2010, eu trabalhava junto com um professor da prefeitura que estava para se aposentar. Ele não podia diminuir a carga horária dele, então eu tive que dar

aula para as meninas e ele para os meninos, eu trabalhei de um jeito que eu nunca havia trabalhado na vida que era só com meninas.

**Docente J:** Mas, eu vejo isso como positivo hoje, que temos uma equipe com mais segurança e com vontade de modificar e a mudança terá que acontecer de alguma forma.

**Docente K:** Um ponto positivo do Integrado que eu acredito que o fato de ter a parte técnica integrada faz com que eles tenham essa maturidade, eu acho que se fosse só com matérias do núcleo comum, talvez, eles não saíssem dessa forma. Porque eu acho que essas disciplinas fazem com que ele adquira maior responsabilidade.

**Docente J:** Maior comprometimento também. Eles saem daqui com uma profissão.

**Docente G:** Precisa de alguns ajustes.

**Encerramento.** Agradecimento da pesquisadora pela colaboração no sentido de traduzir as respostas e atingir os objetivos propostos da pesquisa e entrega do questionário com questões em relação aos perfil docente e conhecimento sobre a proposta pedagógica da escola.

### **EQUIPE SOCIOPEDAGÓGICA E GESTORES**

**Data:** 28/04/2016

**Horário:** 15h

**Local:** Laboratório de Comando Numérico Computadorizado

**Duração:** 01h34min.

**Entrevistados:** 06 entrevistados, sendo 03 da equipe pedagógica e 03 da gestão escolar.

**Tópico 1: Sobre o Projeto Pedagógico dos Cursos Integrados.** Os entrevistados foram questionados de que maneira é feita a elaboração do projeto pedagógico dos cursos, quais são as dificuldades encontradas na elaboração, se há participação da comunidade escolar, alunos, professores, servidores, pais e etc.

**Entrevistado E:** Os nossos projetos, independentemente de serem dos Cursos Integrados. Neste ponto, nós pecamos como instituição. Focamos em determinado setor ou em um grupo de professores e toca o projeto integrado pedagógico, e acaba não atendendo à comunidade de uma maneira geral. Tivemos dificuldades quando implantamos o Ensino Médio Integrado aqui. Quando veio, foi implantado e pouco se divulgou. Havia a necessidade de se implantar rapidamente devido ao prazo. Foi implantado de maneira rápida. Nós não atendemos essa participação da comunidade. Os cursos que são abertos, quase não conseguimos a participação coletiva, não que a gente não quer, mas não conseguimos.

**Entrevistado C:** Até para formar uma comissão, muitas vezes, é difícil de se formar, haja vista o próprio projeto político pedagógico. Esse espaço de discussão, democrático, coletivo com a comunidade, ainda não conseguimos promover realmente. É algo que precisamos avançar.

**Entrevistado D:** A escrita do documento em si, na normativa diz que há necessidade de se ter um núcleo docente estruturante, na escrita do documento do PCC. Talvez, essa discussão, para chegar no PCC, haveria a necessidade de se haver uma discussão com a comunidade, antes da escrita do documento. Isto é o que está escrito no documento. A gente pode estar falando de duas coisas distintas: uma é a escrita do documento, que há prerrogativas legais para a escrita, e outra, diz respeito ao porque vamos fazer este PPC, porque houve um estudo de demanda, houve uma discussão acadêmica, houve uma proposta de comissão para pensar nisso. Penso que são duas coisas diferentes. Falar de PPC é o documento que precisa ser formalizado. Se é formal é porque é feito pelo NDE e, que depois tem o parecer pedagógico que é feito pelo pessoal do sociopedagógico, que, eventualmente, analisa questões legais. Nem entra muito no mérito da questão de propriedade deste documento. Nem deve. Porque pensou-se que houve um estudo de demanda, há necessidade desse curso, que os professores são capacitados e gabaritados para a construção dele, que são os professores graduados, dando atos para administrar o curso, que há competência deles. Então, não há muito o que se fazer, verificar as questões legais e de uma outra questão de ordem escrita. Isso para uma análise crua e fria desse documento.

**Pesquisadora:** Há um projeto em vigência ou está previsto a reconstrução de outro?

**Entrevistado D:** Tem sim, senão, não haveria o curso. Esse PPC foi feito, aprovado pelo Conselho Superior para entrar em funcionamento. Depois, ele vai ser reavaliado, se existe um curso é porque existe um PPC aprovado. Não só pela comunidade, mas também pelo Conselho Superior.

**Entrevistado B:** Levando em consideração o que o entrevistado E comentou. Devo dizer que o curso, ele é mais discutido (daí não sei dizer se é uma falha nossa ou falha cultural, ou falha pela legislação interna da instituição), mas o curso é 80% discutido pelo corpo docente. (Sim) E aí tem uma outra falha que é a seguinte: que é a questão da audiência pública. As demandas sempre foram levantadas de maneira informal, desde quando foi criado o campus. Existia uma reunião da direção com o setor específico da Reitoria, no caso, a agência de Desenvolvimento, que trata dos interesses vinculados ao mercado de trabalho. Então, eles apresentavam para a instituição, no caso, a Reitoria, quando era mais centralizado as ações. Apresentava a Reitoria qual era a tendência do mercado, por ser uma instituição tecnológica, qual era a tendência do mercado a nível de emprego que exigia qualificação. E aí nessas reuniões, definiam-se os

cursos. De tal maneira, que foi “montando” o corpo docente. O próprio corpo docente começou a direcionar determinados cursos em relação a visão deles. Então, assim, isso acontecia. Ao que prejudica essa evolução, também é a limitação de força de trabalho tanto na área pedagógica quanto na área docente. Por exemplo, o MEC define que tem 70 professores, não dá para fazer muita coisa com 70 professores. Você tem um campo de ação só. Aí entra um professor de uma determinada área e fala: “Ah, gostaria tanto de trabalhar nessa área”. Mas aí, não temos condições de fortalecer essa área com a contratação de mais professores. Outra situação que acontece focada na questão do Integrado (e daí o Integrado é uma área que envolve professores de diversas áreas), e essa ação já é uma dificuldade muito grande, porque nem sempre se falam a mesma língua, pelo fato de existirem professores de áreas diferentes: Exatas, Humanas. Quando você junta, não é fácil administrar tudo isso. Mas, o problema que acontece é assim: eu não vejo um projeto sendo construído de forma integrado. Ele é dividido, então, por exemplo, às vezes, chega o professor de geografia. “Monta o seu projeto de geografia para o curso. Ou, monta o seu projeto de história para o curso”. Mas, você não tem uma discussão que integra todas as áreas. Até porque, eu confesso, eu não sei, se um dia a gente vai chegar a ver isso na prática pela dificuldade.

**Entrevistado E:** Na época da parceria com a Secretaria do Estado da Educação, teve um projeto integrador do professor da área de Gestão que trabalhou junto com os professores da parte técnica, só ele trabalhava junto aos professores do Estado, mas era difícil mesmo essa integração.

**Entrevistado B:** Um outro problema também, não sei se vai contribuir. O Instituto Federal é um conceito novo de instituição de ensino, porque é uma instituição recente, de 2008, que dá o “status” de uma universidade. Mas, ela é muito diferente da universidade, porque ela tem características de “escola”. Talvez a metade das características dela seja de “escola”. E, muitos professores, inclusive, tem dificuldade para visualizar essas características de escola. Por exemplo, a própria criação do Integrado mostrou isso: porque inicialmente quando o campus foi criado, a maioria dos professores eram da área Técnica (Indústria e Informática), as duas áreas colocadas como “foco” da necessidade do mercado da região. Quando levantou a hipótese de se abrir cursos Integrados, isso não foi aceito com muita facilidade, a princípio. Porque a maioria dos professores enxergavam o Instituto Federal como uma universidade. Então, quando você levava o conceito de Ensino Médio, isso causava um certo desconforto. Não era muito agradável a essa opinião. Tem campus no IFSP que só agora estão “abraçando” o Integrado agora porque percebem, a nível até de gestão. Porque o Integrado, via orçamento, ele dá um retorno importante para a Instituição porque é um curso que tem menos evasão em relação aos

outros cursos. Então isso dá retorno. Mas, no início, nós conseguimos trazer o Integrado com antecedência ao campus porque aconteceu um acordo com a prefeitura, no qual os cursos do ensino básico eram ministrados pelos professores da prefeitura. Então, a gente “montou” o Integrado onde não existia a área do ensino básico. O ensino básico tinha sido “montado” com base nos professores da prefeitura que, por uma situação específica da cidade. A cidade tinha uma escola técnica da prefeitura com os professores contratados pela prefeitura que estavam para se aposentar num período breve. E visualizou ali, pela prefeitura. E o Instituto enxergou isso de modo razoável a possibilidade do Instituto Federal absorver essa escola. E foi o que aconteceu. Então, o Integrado nasceu dessa junção, se não existisse essa junção, eu acredito que nasceria. Só talvez, bem depois.

**Pesquisadora:** Alguém tem mais alguma coisa a acrescentar sobre o PPC?

**Entrevistado F:** Nós temos agora. Estamos tentando reformular. Justamente, agora estamos tentando reformular toda a grade do Ensino Médio e tem a possibilidade de abrir “Administração” também, Integrado. Mas, temos uma limitação de carga horária. Porque isso já vem pronto. Carga horária para o núcleo propedêutico e carga horária para o técnico. Isso nós temos feito uma série de reuniões para tentar juntar alguma coisa, fazer a interdisciplinaridade de fazer essas coisas, mas é extremamente complexo. O outro problema é que o nosso Integrado é de 4 anos. Aí, o pessoal está tentando fazer em 3. Só que em 3, seria período integral. E o integral não é pegar essa carga horária e transformar em menos dias. A questão é: para ser integral, tem que ter uma série de outras coisas para esses alunos aqui dentro. Então, tem que pensar em lazer. 8 horas diárias aqui não é tão simples. Então, tem que pensar em tudo isso. Tem alguns campi que já estão fazendo isso e estão com problemas. Porque em vez de 4 anos, 3 anos também diminuiria as aulas. Então, tem muitos alunos que terminam o nono ano para vir para cá com 4 anos, preferem outras escolas. Essa é uma outra questão também que está sendo discutida. Então, é importante isso aí, tentar fazer essa transdisciplinaridade não é tão simples.

**Tópico 2: Concepção, objetivos e identidade do Ensino Médio Integrado.** A equipe foi questionada sobre qual seria a concepção, objetivos e identidade do EMI. Se acreditam que ela deve ser mesmo profissionalizante, justificando os motivos.

**Entrevistado B:** Olha essa pergunta é muito legal, porque assim: deveria ser para atender ao mercado de trabalho, apesar que tem muitos professores do ensino básico que tentam mudar um pouco essa interpretação da importância. Tem muita gente que acha que o ensino médio deveria ser para preparar para o Enem. E, na verdade, muitos dos argumentos, nas reuniões que

participamos, ouvimos os professores. Mas, o aluno vem aqui por causa do Enem porque é uma escola boa. Ele não vem aqui por causa do curso técnico. E aí a gente entra num conflito.

**Entrevistado F:** Nós fizemos essa pergunta aos alunos...

**Entrevistado B:** Porque o aluno vem com esse interesse do Enem. E, na verdade, o Instituto foi criado para atender uma demanda do mercado. E aí entra num conflito. Não estou falando que deveria ser para um, nem para o outro. Mas, é um problema, porque tem uma falsa impressão que o diploma de graduação vai resolver a sua vida lá fora. Muitos trazem essa mentalidade.

**Pesquisadora:** Vocês todos acham isso? Concordam?

**Entrevistado C:** Não, a gente vê assim na própria fala de muitos alunos que, inclusive, os alunos com a realidade mais vulnerável, que eles vêm para a escola Instituto Federal porque é uma escola de qualidade. Inclusive eles sofrem muito quando chegam aqui. Para se adaptar, há todo um processo de estudo. Mas, é que muitos não vêm para uma identificação com os cursos profissionais, eles vêm com esse intuito. Não especificamente o Enem, mas o Enem é importante para o vestibular. Mas também de ter uma qualidade no ensino. Que eles acham que saindo do Instituto Federal, vão ter várias possibilidades. A formação profissional fica em segundo plano. O que a gente percebe. E uma das queixas que eles têm bastante, eu não sei se cabe aqui, mas é o que a gente escuta muito. E de ser tão voltado para a área de Exatas, os alunos que têm uma identificação maior com a Humanas, eles sofrem muito. Por isso até a discussão do curso Integrado em Administração. Porque aí, isso também implica na evasão. Porque eles não se identificam. Não conseguem acompanhar. Eles dizem: “esse curso não é para mim, é inatingível, tenho muita dificuldade com essa área”.

**Entrevistado A:** Eu acho que eles vêm muito imaturos para o Ensino Médio. Eles chegam muito perdidos. Esse processo de adaptação até eles conseguirem perceber o curso que eles estão, o que eles vão estudar. Já passou aí dois bimestres, chegando no meio do ano. Então assim, eles não têm muita maturidade para escolher se ele é da Eletrônica ou da Informática. Muitos escolhem a Eletrônica porque é de manhã. O Informática porque é à tarde, porque é o período que eles gostam de estudar. Então, não é muito por conta do curso. E aí assim: se tivesse a opção deles escolherem isso depois, acho que seria muito legal. Eles entravam e seria o básico no começo e depois eles escolhessem. Lógico a gente correria o risco, da maioria querer ir para Informática, menos para a Eletrônica. Mas, eu acho que daria a chance de eles escolherem melhor. Porque não tem como fazer essa troca.

**Entrevistado E:** Acho que nesse aspecto favoreceria o aluno. Essa imaturidade existe mesmo. Eles falam assim: “Eu estou aqui porque meu pai me colocou aqui dentro não é porque eu quero estudar esse curso”. Não é isso, e a gente observa o seguinte: o primeiro ano é pouco, eu mudaria

a grade para o segundo ano adiante para ter o ensino profissionalizante e ainda com o direito do aluno que chegar no terceiro ano escolher, se ele quiser fazer só o ensino médio, ele sairia com a certificação do ensino médio. Ele quer fazer o quarto ano, ele o faz e finalizaria as disciplinas.

**Entrevistado C:** Aí não é o Integrado mesmo, mudaria totalmente o curso.

**Entrevistado E:** Daí seria o nosso curso subsequente, concomitante. Porque do jeito que está, se fizesse uma pesquisa de mercado, quem está atuando do Integrado que saiu, você acharia 5.

**Entrevistado B:** Tem uma fala do Cristovam Buarque muito legal. O Instituto Federal mostra uma preocupação do país, de problema no ensino básico. Assim, quando a gente pega um aluno do ensino médio, a gente tenta consertar a sua educação nessa etapa, ele tem menos dificuldade quando entra na graduação, por exemplo. Agora, a gente vive em situações em que o aluno entra cru, imaturo. Mas, antes de ter o Instituto Federal, isso acontecia na faculdade. Na verdade, antecipou uma situação para o ensino médio, mas, que talvez, aliviou em alguns casos, mas o problema é muito mais sério. Tem que puxar uma situação que vem lá do primeiro grau. Agora, uma situação muito curiosa, é o seguinte: o Instituto foi criado para atender a duas situações. E elas são um pouco contraditórias. Porque, primeiro, para atender ao mercado de trabalho, como falei anteriormente. Aí, respondendo à pergunta dos alunos. Por que o Instituto é de tecnologia? Poderia ser de qualquer outro setor. Por causa das necessidades dessas áreas que existe para que o Brasil possa avançar. Faltam muitos profissionais dessa área: Engenharia, Tecnologia. Tecnologia é outra preocupação. Falta muito. E aí, abraçado a isso, os 20% de licenciatura é uma outra dificuldade, a lei foi montando. O Instituto Federal vai ser “tapa de salvação”. Está precisando de licenciatura? As universidades não querem abraçar? Vamos jogar para os Institutos Federais. O que acontece: o aluno não visualiza esse cenário. Porque ele tem uma deficiência de base. Então, quer dizer você quer criar o curso para atender ao mercado. Mas, o aluno está com uma situação totalmente deteriorável. Como você vai ensinar uma integral, se ele não sabe fazer uma regra de 3? Por isso que ele tem toda essa dificuldade: a evasão é alta e outros fatores que acontecem.

**Entrevistado F:** Mas, a gente consegue também porque é ciência e tecnologia. Quando eu pego a parte de Ciência dela, eu posso ser Ciência – Exatas, Humanas. Eu posso fazer isso. Agora, tem um erro da fundação. Quando ele separa esse percentual para a licenciatura, a graduação ou o ensino médio. Porque esse ensino médio deveria interpretar melhor. Por que a gente poderia colocar o concomitante e o ensino médio. Porque aí você atende uma demanda que está precisando, aí você forma técnico, para quem quer o técnico.

**Entrevistado B:** Você vê que a licenciatura, por exemplo, a lei fala preferencialmente. Já houve caso do professor de Português perguntar: Vamos abrir uma licenciatura em Letras? Vamos abrir uma licenciatura em História e em Geografia? Chega esse pedido. A escola pode abrir? Pode abrir. Porque ela pode abrir qualquer curso dentro das margens do 50%, 30% e 20%. Mas, por exemplo, a lei diz preferencialmente em Matemática, Física, focando nas Exatas.

**Pesquisadora:** Então quais deveriam ser os objetivos do EMI. Seria então para o mercado de trabalho?

**Entrevistado B:** Não. Deveria formar sim para a vida.

**Entrevistado C:** Ah, tem que formar para a vida.

**Pesquisadora:** Assim, qual é o objetivo maior?

**Entrevistado C:** Até porque se você pegar o projeto. É essa proposta de cidadania, dessa pessoa crítica que pode trabalhar para mudar, inclusive as bases.

**Entrevistado B:** Talvez, melhorar a capacidade autônoma da pessoa, de tomar decisões...

**Entrevistado C:** De emancipação.

**Entrevistado B:** Formação autônoma da pessoa. Porque até na área de tecnologia, o que acontece: é normal que você tenha PPC's totalmente desatualizados. Você monta o PPC hoje e daqui 6 meses, ele já não é aquilo que deveria ser. Então, não dá para pensar numa escola para o mercado de trabalho. O mercado de trabalho tem que ser consequência.

**Entrevistado F:** Não dá para dizer que nem é para o mercado de trabalho e nem para o outro. Tem que ser os dois. O proposto é para os dois. Mas, será que a gente consegue para os dois? Mas, nós não nos propusemos para as duas coisas.

**Entrevistado C:** O ideal seria que esse aluno questionasse essas condições do sistema capitalista de mercado de trabalho. Que ele saísse daqui com essa crítica para questionar.

**Entrevistado D:** Eu acho assim: quando a gente fala que, de repente, os nossos alunos formados em Eletrônica, hoje, já são médicos ou dentistas. Acho que o Instituto não fracassou também. Que ele conseguiu dar uma base conceitual suficiente para que ele entrasse numa universidade de Medicina e se formasse médico, sendo técnico de Eletrônica ou Técnico de Informática. Então, essa formação objetiva do EMI que seja. Então, que seja para ele agregar no mundo do trabalho, seja qual for a opção que ele fizer.

**Entrevistado F:** Nós temos alunos que terminaram o ensino médio em eletrônica que passou na Engenharia e em Direito. E, foi fazer Direito.

**Entrevistado D:** Então, não dá para falar que foi um fracasso porque ele não está sendo técnico. Ele está sendo um ótimo advogado, por exemplo, contribuindo para a sociedade de outra forma.

**Entrevistado B:** A gente é muito responsável por essas dificuldades que nós identificamos. Porque a gente tem uma opinião. Deveria ser as duas coisas. Mas, nem todos pensam nas duas coisas. Eu falo dos profissionais que preparam os alunos. Os próprios profissionais “puxam” para um lado. Quando você chega para um professor e fala assim: você tem que mudar o seu conceito, tem que quebrar o paradigma. Aliás, já é briga. Eles não aceitam. Aí eu estou citando os professores. Há um problema nesse sentido.

**Tópico 3: Proposta Pedagógica do curso.** Primeiramente, foram perguntados de que maneira ocorreu a definição de escolha dos cursos integrados a serem ofertados (Eletrônica e Informática). Os entrevistados foram questionados se acreditam que a proposta de integração entre o Núcleo Comum e Profissionalizante são ou não importantes para a formação do aluno do Ensino Médio, bem como se têm conhecimento se essa integração ocorre ou não, e ainda, de que maneira ela ocorre.

**Entrevistado B:** Eu quero destacar o seguinte: eu não sei se a gente identifica uma fórmula ideal. Assim, para a seleção. Eu acho muito difícil você identificar um procedimento que você acerta num curso que a escola deveria oferecer. Exemplo: nós abrimos o curso técnico em Administração. Agora, está para nascer o Integrado em Administração. Temos as áreas de Química e Administração, esses dois cursos foram criados porque o *campus* absorveu uma escola técnica da prefeitura. Se não tivesse absorvido, não sei se existiriam essas áreas no campus. Hoje, a prefeitura está apresentando uma demanda na área de Aviação, que está para ser um polo aeronáutico na cidade. O que acontece é que não temos professores para criar essa área. Essa área já foi criada. Já “queimamos” os códigos para atender uma outra situação. Porque essa visão não aconteceu há 9 anos quando o *campus* foi criado.

**Tópico 4: Princípios Pedagógicos e filosóficos.** Foram perguntados sobre as principais bases filosóficas e pedagógicas que norteiam o curso de Ensino Médio Integrado, se as conhecem e participaram da sua elaboração. E, se acreditam que os princípios se desenvolvem na prática escolar.

**Entrevistado D:** Tem que estar, isso é lei sobre os princípios filosóficos e pedagógicos não estão no PPC, estão no PPP, que é o projeto pedagógico do IFSP. Isso reflete no curso técnico, na graduação, nos integrados. Os PPC's não falam muito de bases filosóficas e sociológicas. Porque nós temos um documento maior que isso. Então, eles se enquadram no projeto político da instituição, que é a base para todos os cursos.

**Entrevistado B:** Bom, aí eu me atrevo a dizer. Eu acho que isso não é atendido. Tenho quase convicção que isso não é atendido, principalmente pelos docentes da área técnica porque eles têm uma concepção totalmente diferente de ensino. Eles não dão valor que deveria ser dado.

**Entrevistado D:** Eles não têm interesse nessa discussão.

**Entrevistado B:** Isso é visível na própria dificuldade que o setor sociopedagógico tem de interagir com o corpo docente. Isso não é uma característica do campus São João. Porque a servidora X veio de São Carlos. Ela pode até dizer com maior propriedade que a gente. Porque lá, por não ter ensino médio, a abertura era muito menor.

**Entrevistado F:** Percebe isso, mas não só no técnico. Isso é muito dinâmico, rápido. Exemplo: quando eu entrei, tínhamos uma característica de aluno. Hoje, eu já tenho outra característica. Exemplo, com as cotas. Os ingressantes de hoje são diferentes dos ingressantes de 3 anos atrás. A minha aula era uma, hoje ela tem que ser outra. A minha forma de abordagem era uma. Essas coisas também influenciam. Todo mundo quase não consegue cumprir toda a parte pedagógica.

**Entrevistado E:** Recentemente, uma aluna comparou as nossas aulas de hoje com as nossas aulas de quando ela entrou. Em relação à maneira como os professores estão trabalhando hoje. Está aquém de como trabalhava anteriormente. Ela está sentindo isso: que caímos na qualidade das nossas aulas.

**Entrevistado B:** Então, mas isso é uma questão difícil de analisar porque deveria apurar melhor a fala dela. Porque assim: ela está comparando o mesmo professor ou professores diferentes? Porque a escola não é a mesma de 8 anos atrás. Está comparando com o mesmo professor que dava aula antes? Ou está comparando professores diferentes? É uma situação mais delicada.

**Entrevistado E:** Ela mesmo falando em relação aos professores que ela tinha e o que ela tem hoje. A aula expositiva está diferente.

**Entrevistado B:** Os mesmos?

**Entrevistado A:** Mas, ela comentou isso por conta do perfil dos alunos que chegam. Tem uma outra demanda. Conforme o F falou, eles têm mais dificuldade de acompanhar. Falou até do relacionamento entre os alunos. Antes, a turma tinha dificuldade, o pessoal do terceiro e quarto ano ajudava. Estudavam todos juntos. Hoje não, o pessoal chega e já não tem mais interação. O pessoal está mais individualista, mais fechado, com dificuldade. Mudou muito. São perfis diferentes. Não existe interação entre os 4 anos.

**Entrevistado B:** É, o aluno interfere bastante na ação. Porque assim: o professor consegue atingir apenas 60% e 70% da turma, 15% são os que estão caminhando sozinhos. Não precisa do professor, ele já tem potencial, são autodidatas. 15% nem se o professor carregar nas costas,

vai. E tem uma faixa ali, e dependendo da característica desses alunos, o comportamento do professor é outro.

**Entrevistado F:** São perfis diferentes de alunos. O professor tem que mudar mesmo, conforme o perfil do aluno.

**Entrevistado B:** Tem situações que vale a pena discutir. Antes, nós não tínhamos o PAE (Programa de Assistência Estudantil) e tinha bolsa (monitor, estágio). Hoje temos a Assistência Estudantil, faz 4 anos. Quando a gente abre bolsa monitoria, é uma dificuldade para identificar os alunos. Antes, haviam muitos alunos bons que ficavam disponíveis para realizar ações dentro da escola. Hoje, são bem menos.

**Entrevistado F:** Sim. E os candidatos que se candidatam têm os horários específicos que não atendem.

**Entrevistado B:** Não sei se isso tem relação com o PAE. Porque vem mais a bolsa. Se comparar com a assistência, é uma miséria. Praticamente, você está pedindo trabalho voluntário dos alunos. E pode ter aluno que fala assim: “eu ganho pelo PAE. Por que eu vou participar da bolsa?”. Mas, aí é uma outra discussão. Tem a ver com a crise também.

**Entrevistado F:** Aí tem as duas coisas. Quando nós começamos com a Bolsa Monitoria, eram 20h, quatrocentos reais. Hoje, são 10h, duzentos reais. Então, às vezes, eles preferem outras coisas. Tudo bem que uma coisa não impede a outra. Ele pode ser monitor e receber o auxílio.

**Entrevistado B:** Houve uma queda né, F?

**Entrevistado F:** Sim, eles buscam menos, E duzentos reais hoje, há 3 anos atrás, hoje vale bem menos.

**Entrevistado B:** E isso impacta naquele companheirismo que a “A” comentou, isso afeta na opinião do aluno também.

**Tópico 5: Infraestrutura da escola.** Os entrevistados responderam se acreditam se ela está adequada ou não, quais seriam os projetos em andamento para melhoria da oferta do curso de Ensino Médio Integrado, além das dificuldades encontradas.

**Entrevistado B:** O nosso trabalho na gestão só ficou focado nisso. Porque nós tivemos várias dificuldades. E eu queria registrar assim, que a Reitoria foi muito parceira nesse sentido. Porque depois que a atual reitoria entrou, as coisas engrenaram. Respondendo à pergunta, a infraestrutura não atende. O espaço é apertado. A política de distribuição de recursos já é uma política que nos prejudica, por exemplo. Você não ganha o dinheiro antes de ter o aluno. O orçamento da escola é baseado no número de alunos. Você não pode ganhar o dinheiro antes de ter o aluno. Então, você ter o campus, inicialmente, muito grande, é um problema, sem ter os alunos. Porque você não tem o dinheiro para manter o campus. Isso favorece uma estrutura

que não atende a todas as ações. Até por influência da situação do país, fizemos um esforço para trazer toda a equipe administrativa para dentro, mesmo não tendo espaço adequado. O próprio setor sociopedagógico é um exemplo disso: não tem espaço adequado, não tem espaço adequado para as aulas de Educação Física. Restaurante não tem. Mas, acho que é algo que será sanado em período curto porque as coisas estão andando. Em um ano, esse problema será minimizado. Todos os projetos que a escola necessita já estão prontos. Estão só aguardando. A instituição não pode “tocar” dois projetos de obra ao mesmo tempo por uma questão legal. Tem que terminar essa obra para licitar o ginásio e o restaurante universitário. E os dois projetos já estão prontos. As coisas estão evoluindo. O problema foi que a gente passou por várias contingências no processo. Nós não tínhamos um setor de Engenharia no campus. Então, tivemos que contratar uma empresa para fazer o projeto de expansão. A empresa que fez o projeto de expansão, vendeu um projeto com muitas falhas. Aí a construtora que pegou a obra para construir, que é outra empresa, ela teve que corrigir as falhas para poder dar continuidade no projeto. E também tem a questão de gestão. Eu não sei se os nossos diretores anteriores deram o prosseguimento devido para acelerar o processo de construção. Eu não sei se isso aconteceu. Eu questiono um pouco. Isso fez com que os projetos da escola demorassem demais.

**Entrevistado F:** A minha opinião também. O pior gargalo vem da infraestrutura esportiva. O curso tem andamento com a atual estrutura, mas poderia ser melhor. Mas, ele ainda caminha nessa estrutura.

**Entrevistado B:** Um detalhe para destacar: eu estava conversando com o diretor de Poços. Como são as coisas do orçamento. Ele disse para mim, depois que começamos a sofrer cortes no orçamento, “Como você está pagando as contas da escola? Nós estamos devendo para todo mundo”. Então, não estão conseguindo pagar. Daí é fácil de entender porque não estão conseguindo pagar. Porque o campus Poços tem motorista, tem telefonista terceirizado. E o campus Poços é um campus que evoluiu estruturalmente mais rápido que o campus São João, eles têm ginásio, tem maior área de construção que o campus São João. Só que eles têm menos alunos. E a equação é a mesma para todo mundo. Então, por eles terem evoluído na questão de estrutura, mas eles têm custo maior por ter empresas terceirizadas. Nós não temos motorista. Por eles terem situações assim, eles são obrigados a ter mais alunos que a gente. Eles não têm. E precisam de mais alunos para pagar essas contas. O que eu quero dizer é o seguinte: a questão financeira afeta diretamente nas decisões que envolvem as questões pedagógicas e na evolução de abertura de curso na escola. Você não pode tomar uma decisão sem prever os gastos. Igual ocorre com a Engenharia. Engenharia é um curso caro. Eu estava falando para um aluno lá embaixo: “Você não pode criticar o curso Integrado porque o curso Integrado “banca” o seu

curso. O curso de Engenharia tem evasão alta. Você precisa ter um curso com menos evasão, isso considerando o aspecto administrativo. Pela situação política do país, nós preenchemos os códigos de vagas dos professores. Nós preenchemos sabendo que o MEC recolheria os códigos de vagas. Nós preenchemos, ficou todo mundo apertado ali. Depois, percebemos que foi uma decisão acertada. Tem *campus* que já não tem autorização para 70 professores.

**Entrevistado E:** Em relação à infraestrutura do EMI, acredito que nós não pensamos no EMI quando trouxemos a Engenharia para o período diurno. Nós prejudicamos o Integrado que é de nível médio, pois os alunos não estão preparados para a convivência. Deveríamos ter protelado a Engenharia. Deveria ter deixado mais para a frente um pouco e atrapalhou na infraestrutura física. Poderia ter fortalecido mais o Integrado, porque acabou atrapalhando o rendimento e andamento da escola, no meu ponto de vista. Acho necessário o curso Engenharia, mas no momento que surgiu, tinha que ter priorizado o EMI.

**Entrevistado B:** Essa é uma decisão difícil. Concordo com o “F”. Mas, se abrisse para a votação, dificilmente seria uma proposta que venceria. Porque todos os professores, na sua maioria, mesmo na Informática 70% e 80% dos professores seriam favoráveis à abertura da Engenharia.

**Entrevistado E:** A maioria da técnica.

**Entrevistado F:** É que os professores têm essa visão que o curso de Engenharia chamaria atenção, uma propaganda, independente da Engenharia que fosse.

**Entrevistado D:** É *status*.

**Entrevistado F:** O pessoal tem essa visão.

**Entrevistado B:** E o professor tem uma visão também que aí é o problema de cultura de universidade que a gente traz na instituição. Isso é visível. O professor acha que dando aula só para o Ensino Médio limita a capacidade técnica que ele tem a oferecer à instituição. Assim: “Ah, eu sou um doutor, dando aula para o ensino médio? Poderia estar fazendo pesquisa”. Então assim, isso é uma questão que existe. Aliás, isso existe quase que na totalidade do corpo docente. Porque tem professor que vai pedir redistribuição e ele vem direto nesse assunto. Tentar tirar aulas dos professores do ensino superior, gera uma polêmica, eles não gostam.

**Entrevistado D:** É contraditório demais. É muito claro que quando o professor se inscreve no processo seletivo, que é o professor de educação básica, técnica e tecnológica. É uma carreira diferente do professor universitário.

**Entrevistado A:** E ele recebe vantagens para isso.

**Entrevistado D:** Então, o professor vem com esse espírito, mas ele não vem enganado. Cria-se uma cultura.

**Entrevistado B:** É que essa cultura de universidade é muito forte. Por isso que eu falo, a dificuldade de criar o Integrado foi por causa disso. Ninguém queria dar aula para o ensino médio.

**Entrevistado E:** O pessoal não tem preparo para dar aula no ensino médio.

**Entrevistado B:** Eu entendo que essa visão que é para o ensino básico, técnico e tecnológico. Se eles olham só para o básico, eles acham que não devem dar aula só no ensino básico.

**Entrevistado A:** Falando ainda sobre a infraestrutura ainda. Por exemplo, na minha área, é muito difícil atender aos alunos naquele espaço. Como nossa equipe está legal. Por outro lado, tem pouco espaço para atender. Muitas vezes, eu atendo aluno no banco da escola e, de repente, aconteceu do aluno se emocionar e aí acaba constrangendo-o na frente de outros colegas. Eu já fiz atendimento na biblioteca. No começo, eu entrava em qualquer sala. Hoje, não tem mais sala livre. O nosso serviço, enquanto, sociopedagógico, ficou muito limitado. Acredito que, quando melhorar isso, vamos conseguir um atendimento melhor.

**Entrevistado B:** Acredito que em torno de um ano.

**Tópico 6: Planejamento e reuniões pedagógicas.** Os entrevistados foram perguntados em relação à realização das reuniões pedagógicas e atividades de planejamento com os professores. Se existe algum tipo de dificuldade.

**Entrevistado B:** Olha eu fiz um pedido ao “E” na reunião de gestão. Não só para ele, mas para todos os coordenadores de curso. Porque assim, considerando a gratificação criada que foi dada aos coordenadores de curso que antes era coordenadora de área. Se analisarmos a lei que criou os coordenadores de cursos, ela tem um teor muito forte do aspecto pedagógico do curso. Aí, eu pedi que seja atribuição desses coordenadores realizarem reuniões com o setor sociopedagógico, principalmente com o coordenador pedagógico. Isso já foi pedido.

**Pesquisadora:** Essas reuniões ocorrem?

**Entrevistado B:** Não é uma tarefa fácil. Está no calendário.

**Entrevistado E:** No calendário, a proposta é que pelo menos uma reunião do mês seja com a gente. Fizemos duas até agora.

**Entrevistado B:** Deveria ser planejado mensal, bimestral. Deveria ter mais e ser prevista no calendário.

**Entrevistado E:** A do planejamento existe, está no calendário. Ficou combinado com a gerência. A demanda das situações acaba prejudicando a realização de reuniões pedagógicas.

**Entrevistado F:** Existem as reuniões de área onde são ditas algumas coisas nesse sentido. Na área, fica Eletrônica, Informática e Núcleo Comum. Não é discutido o curso todo. Por exemplo,

no início do ano foi feita uma reunião com as três áreas juntas. Foram discutidas várias coisas. O problema é que acaba não discutindo a parte pedagógica. Na última reunião, foi discutido sobre o espaço físico para projetos, que não tem muita a ver. A reunião acabou sendo direcionada para isso. O pessoal do núcleo comum acabou participando como ouvinte. Houve duas apenas, mas quando tem um problema mais específico.

**Entrevistado B:** Mas deveria ter mais. Porque assim: não é fácil realizar uma reunião com todos os docentes. Porque não é um grupo pequeno, quando mais o campus cresce, mais difícil fica. Nós, praticamente extinguímos as reuniões com todos juntos. Até porque são 130 pessoas, isso é impossível de acontecer. Elas devem existir, mesmo que, esporadicamente. As reuniões com os coordenadores devem estar mais afinadas, se não “destoa” o assunto.

**Entrevistado F:** De outra forma, teve no planejamento uma. E nós estamos em abril. Se teve mais duas, teve duas em quatro meses.

**Entrevistado B:** Teve duas esse ano?

**Entrevistado E:** Teve duas. Chamamos Informática e Eletrônica, envolvendo os coordenadores de curso.

**Entrevistado B:** Então está bom. Teve duas mais o planejamento esse ano? Então, está bom.

**Entrevistado D:** Não foi uma reunião pedagógica, foi um caso específico. Houve uma demanda e convocou os professores. Foi específico da Educação Física.

**Entrevistado B:** Estou falando assim, reunião que envolve os aspectos pedagógicos.

**Entrevistado D:** A gente entende também que é o professor, o agente que promove a pedagogia acontecendo, não necessariamente o pedagogo e o assistente social. A gente acredita que os professores acabam discutindo assuntos pedagógicos como formadores que são. Mas, em outros campi, não existe nem o acesso para ter esse momento. Quando eu cheguei no *campus*, eu percebi que eles são mais suscetíveis e receptivos para discutirem questões sobre avaliação, formação e perfil do aluno. Um outro são mais resistentes. E outra abertura que vai agregar muito, é a política de formação de professores que o próprio IFSP tem. Porque as questões pedagógicas são discutidas ali também. Então, é uma outra abertura que vai acontecer também. A política de formação de professores.

**Entrevistado B:** Então, até acho que pelo fato da gente não ter mais atingido pela lei, os 20% de licenciatura. Quando começarmos a ter os professores e alunos da licenciatura, queira ou não, vai dar uma “empurrada” para que essas ações aconteçam.

**Entrevistado D:** Apesar desses professores terem sido convocados para atender demandas específicas, que foi de necessidade especial, de acesso à educação física. Eles foram bastantes receptivos. Eles foram convocados, ouviram e, na medida do possível, encaminhou-se algumas

coisas para acontecerem, visto que há abertura de Gestão e da Química para que esse momento aconteça, é uma vantagem. Porque eu vim de outros campi que isso não é possível. Coordenadoria sociopedagógica não participa de reunião de professor. Aqui não tem essa resistência. Aqui tem abertura para esse momento.

**Entrevistado B:** Eu quero destacar que o setor sociopedagógico é um setor que está ainda em formação. Apesar de ter um ano ou dois que foi criado no organograma. Há dois anos, por exemplo, chegou a ter só assistente social trabalhando, depois foi voltando o pessoal. Teve uma pedagoga que saiu, chegou a nova agora. Acredito que daqui um ano terá um espaço mais adequado, vai chegar uma hora que vai melhorar até a ação do sociopedagógico no *campus*.

**Entrevistado F:** Primeiro, tem que sobrar tempo para eles, para atender todas as demandas específicas para depois essas questões, são os alunos que vão lá.

**Entrevistado D:** Por isso, essa política de formação de professores que é um grupo diferente, não é o setor sociopedagógico. É um grupo do Instituto que vai reunir e discutir formação, avaliação e perfil de aluno, estratégia de metodologia. É uma política que o IFSP pensou até para sair da carga da CSP. Não é a CSP que é a formação de professores, são os professores formando professores em vários sentidos. Não é uma reunião pedagógica, mas é uma “portinha” que se abre para conversar sobre isso. Como são algumas estratégias que podem mudar o comportamento em aula.

**Entrevistado B:** O PAE é uma ação que prejudica o próprio sociopedagógico, é um “B.O” muito grande. Nós pagamos assistência estudantil para 70% dos nossos alunos. Mais de 500 alunos. Você tem que ter todo o trâmite de pagamento, documentação. Demanda uma ação burocrática que prejudica os trabalhos que o setor deveria atuar.

**Entrevistado D:** Consome energia...

**Tópico 7: Perfil e atendimento do aluno do Ensino Médio.** Foram perguntados se têm conhecimento da rotina escolar do aluno do integrado, como é o perfil e quais as principais dificuldades relatadas pelos alunos e famílias.

**Entrevistado F:** O perfil do aluno é heterogêneo. Está muito diferente de outros anos. Essa informação dos 70%, já é um indicativo na questão do perfil social.

**Entrevistado B:** Isso nos deixa felizes. Porque a escola lá atrás foi criada para isso. A escola é para atender à sociedade desfavorecida.

**Entrevistado E:** A dificuldade maior é nos adequarmos para melhor atender a essa comunidade.

**Entrevistado B:** Concordo. Porque aí entra em questão muito difícil.

**Entrevistado E:** Dessas duas turmas que entraram no ensino médio integrado (Informática e Eletrônica), no próximo ano se tivermos 30, acho que será muito. Dos alunos que ingressaram esse ano, economicamente e culturalmente, estão lá embaixo, a situação está complicada. Antes, a média de renda mensal per capita era de R\$1.100 a R\$1.200, às vezes, chegava até 3 mil. Hoje, está de R\$900 para baixo. Então, isso interfere diretamente no rendimento dos alunos.

**Entrevistado B:** Pode interferir ainda mais com 10 milhões de desempregados no país.

**Entrevistado E:** A escola foi criada para isso, conforme a história do Instituto. Mas, nós não vamos conseguir atender a esses alunos. Eles vão “cair” lá fora...

**Entrevistado B:** Até porque a gente não atende. Temos culpa em alguma ação. O Napne existe há 4 ou 5 anos. Apareceu um aluno cego na escola, não estamos preparados para isso. Será que essa política funciona? Estamos preparados para resolver problemas? É diminuir evasão, fazer com que a escola interfira na vida do aluno para melhorias. E aí na derrota, questionar a derrota, o porquê fracassamos ou é alguma ação que vai além dos muros da instituição? São casos complexos, por exemplo, igual a questão de drogas, que é um tipo de problema que estamos vivenciando.

**Entrevistado F:** Isso engloba tudo, na parte pedagógica, econômica e social, de estrutura. Uma fala de um professor que está num cargo de gestão sempre diz é que nós não precisamos ensinar tudo no primeiro ano. Um dos principais motivadores dessa evasão é a reprovação. Se ele vem com reprovação no primeiro ano, isso acaba desanimando o aluno. Então, essa questão da pedagogia, minha aula, por exemplo, está diferente, mas eu tenho que querer que pelo menos 80% chegue no segundo ano. A forma que se aplica a aula, as oportunidades que se aplicam a esse aluno. Se eu continuo reprovando do mesmo jeito, cobrando do mesmo jeito, eu reprovado uma quantidade maior.

**Entrevistado A:** O nosso perfil é diferenciado. Eles estão com baixa renda, muita dificuldade de base. As famílias estão muito carentes. Estão procurando a escola bem preocupados com a questão da assistência estudantil, se ela vai ajudar até mesmo nas questões de gastos com a casa. O que acontece muito e a gente sabe. O que eu vejo é que nós precisamos fazer essa ponte dos professores com o sociopedagógico. Por que isso acontece? O professor enxerga muita coisa na sala de aula, que, às vezes, o aluno não vem nos procurar. Então, quando ele nos informa, facilita. Aconteceu um caso com uma professora, ela percebeu que dois alunos estavam extremamente ansiosos na sala de aula. Ela ensinava e eles não conseguiam aprender e acabavam agitando a turma. Tentou conversar individualmente e depois ela nos encaminhou. Atendemos a esses alunos e vimos a necessidade de conversar com os primeiros anos. Porque quando fazemos esse trabalho, surte efeito. Por que, o que acontece? Quando nós ouvimos o

que eles trazem. Porque quando eles chegam e fazemos a recepção é uma coisa, eles ainda têm aquela expectativa. Quando eles começam a vivenciar o processo, têm muitas coisas que eles precisam falar, que eles precisam de orientação. E, às vezes, a gente não acha espaço para atendê-los em grupo também. Quando a professora foi a um congresso, ela abriu esse espaço para atendermos os dois primeiros anos, foi muito bacana. Fizemos uma dinâmica em grupo e colocamos ali os anos que eles entraram até o final, e como eles se posicionavam diante disso. E pedimos para eles escreverem os medos, o que eles estavam vivendo, e daí, saiu muita coisa dali: “eu estou aqui porque meu pai quer; eu estou com medo da reprovação; eu não consigo aprender; eu não tenho base”. E aí, do que conversamos com eles, está todo mundo no mesmo “barco”, estão quase todos com a mesma dificuldade sem encontrar estratégias. E daí o que acontece, ao invés de um animar o outro, estão desanimando. O pessoal do primeiro ano está entrando nessa. Têm alguns que reprovaram que se juntam com os outros não mais para ajudar a caminhar para a frente, mas fica todo mundo “paralisado”. Então, eu acho importante fazermos esse trabalho com os primeiros anos. Porque depois, a partir do segundo, parece que vai um pouco mais. O primeiro ano é muito importante.

**Entrevistado B:** Só para entender esse espaço que o “A” pede é na sala de aula com os professores?

**Entrevistado A:** Sim, é isso. Nós falamos: “gostaríamos de fazer um trabalho”, mas têm professores que precisam dar conta dos conteúdos. E daí, encontramos só algumas “brechas” para fazer esse trabalho.

**Tópico 8: Avaliação do curso.** Foram perguntados sobre as principais dificuldades e facilidades nas ações de gestão e da parte pedagógica do curso, relatando os aspectos positivos e negativos em relação ao curso, se acham adequada a duração do curso (4 anos).

**Entrevistado B:** Sobre isso, sobre o aspecto financeiro. Eu acho que a escola deveria ter uma estrutura para que o aluno pudesse ficar o dia inteiro aqui. Porque quanto mais tempo o aluno fica na escola, mais fácil de influenciarmos os alunos nas suas condutas, tirando ele da rua e etc. Só que, infelizmente, essas coisas se caminham para a seguinte situação: é preferível termos os dois cursos funcionando num período só do que você ter o integral, financeiramente, porque o retorno é igual. E para termos o integral, você precisa ter restaurante. E nessa crise que a gente vive, manter o restaurante, é um custo que o *campus* não tem dinheiro porque você tem que contratar nutricionista, cozinheiro etc. Sob um aspecto otimista, primeiro que a gente não consegue resolver tudo. Mas, eu acho que fizemos a diferença em alguns alunos. Aí, o ensino médio integrado faz muita diferença. Porque, infelizmente, não temos o trabalho que deveria

ter, tentamos até a redistribuição de um jornalista porque queríamos ter uma equipe de marketing e informação no campus para que pudesse levantar dados de como estão os nossos ex-alunos, os egressos. Porque chega informações de que a maioria dos alunos que se formaram, estão bem hoje. Aquilo que o entrevistado “D” comentou: “não necessariamente numa indústria, mas estão na UNESP, UFSCar, USP e Unicamp”, que são universidades ótimas. Você percebe que a escola deu aquela autonomia que comentamos no início. Então, nós fizemos a diferença para um número considerável de pessoas e o EMI fez também. A maior prova disso é que têm alunos e que tem pais que consideram que colocar o aluno no Instituto Federal é melhor do que colocar na primeira escola de destaque particular da cidade e outras particulares que temos. Temos que pensar assim: São João sem Instituto Federal e São João com Instituto Federal, o que é uma visão simples porque há dez anos não tinha. O *campus* tem 9 anos. Nós fazemos muita diferença. O curso técnico concomitante está morrendo, não há procura. Tem vários motivos do porque isso está acontecendo. Então, estamos caminhando para que tenhamos apenas técnicos integrados. A lei fala que temos que ofertar 50% de técnicos, preferencialmente, Integrados. Não significa que tenha que ser só Integrado ou concomitante. Mas, caminhamos para uma realidade só com Técnicos Integrados. Porque a escola contribui mais para a sociedade quando oferta o Integrado. Não que o técnico concomitante não tenha o seu público, mas esse público está sendo minimizado. Porque hoje o curso técnico concomitante está migrando para o Tecnólogo, graduação.

**Entrevistado F:** Eu fiz um levantamento com alguns alunos concluintes de 2014 porque eu estava elaborando um projeto destinado à preparação para o ENEM. E ele é oferecido lá na Escola de Comércio. No ano passado, foi uma noite por semana. Este ano, são duas noites por semana. Então, os professores vão, abre a aula sobre um tópico, discute e envolve os professores do núcleo básico. E teve um de redação, os nossos alunos sempre vão muito bem no Enem e tem as cinco estratégias da Redação que os professores estão trabalhando. Eu fiz esse levantamento para fazer o projeto, mas da última turma, 75% ingressaram em universidades públicas e o que não estavam na pública, tinham conseguido o Prouni ou o FIES. E isso não foi divulgado e era uma informação que poderia ser divulgada. A única via nossa era informar a servidora responsável para poder encaminhar ao jornal algo desse tipo.

**Entrevistado D:** São 75% dos alunos que se formaram ou dos que ingressaram?

**Entrevistado F:** Não, que se formaram. Foi uma turma que se formou em 2014. Mas, mesmo assim a proporção é grande, mas não consideramos a evasão. Cada vez os nossos quartos anos têm uma quantidade maior de alunos. Na primeira turma de eletrônica de manhã, formaram-se

cinco. Mas, hoje no quarto ano temos mais de trinta. Então, essa parte evolui para essa questão pedagógica.

**Entrevistado D:** Isso é bem legal de sabermos.

**Entrevistado F:** A primeira turma, eles queriam que saísse quase um mini engenheiro em eletrônica. Então, isso aconteceu.

**Pesquisadora:** É mais adequado ou não um curso de quatro anos?

**Entrevistado F:** Eu penso que o melhor seria 3 anos. Mas, assim teria os “prós” e contra, só pensando na questão da evasão, mas teria que ver a infraestrutura.

**Entrevistado B:** O ideal é o integral, mas eu não sei se é viável. Porque houve uma instituição de ensino não é barata para se manter. Na época das “vacas gordas”, a gente já não conseguia atender, imagina agora. A assistência estudantil é um exemplo, eu enxergo que ela será afetada; se não for extinta. Aí como será a escolha com a extinção do PAE? Uma escola com a extinção do PAE, o integral seria um problema, como você poderia manter o aluno o dia inteiro aqui sem dar nada para ele, mesmo que você tenha restaurante universitário.

**Entrevistado E:** As escolas que aderissem ao período integral, ao invés de utilizar o PAE para distribuir aos alunos, o PAE “bancaria” o refeitório. Tem lugar que acontece isso, independentemente da situação econômica.

**Entrevistado B:** O problema é o corte. Vou dar um exemplo: nós temos dois vigilantes, tínhamos 3. Temos 2, um fica na portaria, e o outro, “rodando”. Diminuímos para 2 porque o governo mandou cortar 20%. Agora, se o governo mandar cortar de novo. Você vai ter só o porteiro, não vai ter o vigilante na escola. A limpeza já está no mínimo. Temos ações que já estão no mínimo. Então, tudo se baseia no corte. Dependendo do corte, fica inviável.

**Entrevistado D:** A rede SESI, por exemplo, está cortando os cursos integrais. Não estão dando conta.

**Entrevistado B:** Porque é muito caro para manter mesmo. O ideal nem sempre é viável. Porque tudo é uma relação de custo, benefício.

**Entrevistado F:** Tanto para quatro quanto para três anos. Não muda muito a questão de carga, a parte pedagógica. Isso não, mas é um atrativo você alterar para 3 anos. **Entrevistado B:** Você pode até minimizar a evasão porque ganha no giro. O aluno se forma mais rápido.

**Entrevistado A:** Eu já penso diferente. Eu não sou muito a favor de 3 anos. Sabe, por quê? Mesmo pela questão da maturidade desses alunos. O jeito que esses alunos chegam, 3 anos já tem que ter formado em técnico e cidadão. É muito pouco tempo para eles. É pouco tempo para eles terem a maturidade. Em São Paulo, eles fizeram isso. Quando eu fui fazer minha pesquisa, eu conversei com o pessoal, havia dois grupos: um a favor de 4, e o outro a favor de 3. O pessoal

estava falando que o problema de evasão permaneceu e até aumentou. Tinha uma carga horária muito pesada. Fazer de 4 em 3 anos, o pessoal não estava aguentando. Tinha aluno que ficou depressivo, não deu conta e, que acabou abandonando o Instituto Federal. Apesar deles terem tudo lá, alimentação, não deu muito certo.

**Entrevistado B:** O próprio governo cria um problema que atrapalha a instituição. Porque se o aluno tiver 18 anos, fizer a prova do Enem e tirar a pontuação mínima. Esse aluno torna evasão para a instituição. A própria instituição dá o certificado para ele sair da escola, e vira evasão.

**Entrevistado D:** É contraditório.

**Entrevistado B:** Com 4 anos é mais lucrativo para a escola se você colocar duas turmas. Só que a instituição não é obrigada a fornecer o refeitório. Hoje, se tivéssemos um refeitório, provavelmente, a escola não teria dinheiro para bancar o refeitório. Se a limpeza, gastamos 300 mil anual. Imagina, nutricionista, cozinheira, a limpeza do setor.

**Entrevistado B:** O campus de Hortolândia está pagando marmitta. Porque é para cem alunos.

**Tópico 9: Convênio com empresas ou entidades.** Se há algum tipo de convênio com empresas para a realização do estágio curricular nos cursos Integrados, e também, se as empresas mantêm contato com a escola para contratação de futuros trabalhadores, e ainda, se elas já fizeram ou fazem alguma proposta (sugestão) de curso técnico para atender à demanda do mercado de trabalho.

**Entrevistado B:** Sim, as empresas fazem propostas. Eu recebi uma proposta ontem do curso de Manutenção de Aeronaves. O problema é que a proposta se esbarra na limitação de corpo docente. Limitação de estrutura física. Muitas vezes, a empresa pede uma questão muito específica e não é fácil atender à empresa na sua totalidade. Mas, a escola tem muito contato. Têm muitos empresários que ligam aqui, eles pedem, por exemplo, 5 alunos que dominam determinada ferramenta, determinado conhecimento. É curioso que quando o empresário liga, fala: “eu quero uma pessoa que domina tal assunto”. Ele nem pergunta se é do curso médio, técnico ou superior. Acontece, às vezes, do estagiário virar funcionário da empresa. Tivemos mudanças no PPC de não tornar o estágio obrigatório. Porque tínhamos dificuldades de fornecer estágio para todos os alunos.

**Entrevistado F:** O pessoal de fora com quem eu tenho conversado, eles falam muito bem de nossos alunos que fazem estágio. Os nossos alunos recebem muitos elogios. Tem capacidade de aprendizagem, motivação e base. Inclusive falei com um aluno egresso do curso técnico em Química, que a empresa Sabesp sempre abre “portas” aos nossos alunos. Eles comentam: “eu

já empreguei 3 do Instituto Federal, eles trabalham aqui um tempo e depois vão para empresas maiores”.

**Entrevistado B:** Teve aluno que comentou que o curso técnico de Automação deu muita base para fazer Engenharia Civil.

**Entrevistado E:** Legal, eu também já vi 2 alunos que se formaram aqui em Integrado em Eletrônica, procurando aluno para fazer estágio na empresa que eles estão trabalhando.

**Entrevistado B:** Tem um professor substituto aqui de Informática que foi o melhor aluno que tive do curso de Informática. O mais legal é quando você vê a verticalização funcionando. Têm alunos que fazem técnico, depois fazem o Tecnólogo, depois fazem pós. Teve aluno que fez técnico e está cursando Engenharia. Você percebe que o aluno acredita na proposta da escola quando ele permanece na escola. Os alunos gostam da escola. Às vezes, o aluno fica triste quando percebe que não tem afinidade para aquele curso. Agora, estamos com a política e acordo com o IF Sul de Minas do nosso *Lato sensu*, metade do corpo docente é nossa e a outra é deles.

**Entrevistado A:** Eu queria finalizar com uma frase que eu escutei do prof. Paolo Nosella que assistimos no Instituto Federal do Sul de Minas, em Poços de Caldas, e que eu achei muito interessante. Que o aluno do ensino médio tem que ter direito a indefinição profissional. Até pela constituição dele como adolescente.

**Entrevistado B:** Nossa aluna do ensino médio entra menina e sai mulher...

**Entrevistado A:** A minha pesquisa mostrou que nossos alunos saem mais maduros, comparando com os dados de uma pesquisadora da USP que pesquisou o ensino médio normal. Os objetivos de vida de nossos alunos são diferentes. Eles vislumbram mais a questão social, da importância do coletivo para contribuir para um mundo diferente. Nós formamos alunos que pensam em construir um mundo melhor, diferente e com mais autonomia. Nós temos um objetivo com o curso Integrado e, de certa maneira, nós conseguimos atingir.

**Encerramento.** Agradecimento da pesquisadora pela colaboração no sentido de traduzir as respostas e atingir os objetivos propostos da pesquisa.

## APÊNDICE D: MODELOS DOS TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### GRUPO ALUNOS

**(Resolução 466/2012 do CNS)**

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: travessia para a formação humana integral?

Eu, Juliana Gimenes Gianelli, estudante de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “O Ensino Médio Integrado: travessia para a formação humana integral?”, orientada pelo Prof. Dr. Paolo Nosella.

A problemática da pesquisa está centrada na reflexão de que as manifestações subjetivas dos alunos, docentes, equipe gestora e pedagógica a serem entrevistados, por exemplo, na exposição das expectativas e projetos pedagógicos sobre o modelo atual de formação, reforçariam a dualidade escolar e a impossibilidade da realização de uma escola unitária gramsciana no contexto atual do EMI. A proposta desse estudo é analisar perspectivas dos alunos, docentes, equipe pedagógica e gestora do EMI do *Campus* São João do IFSP sobre o princípio pedagógico dos cursos de Ensino Médio Integrado, considerando as vertentes teóricas e estudos que discorrem sobre a possibilidade ou não de desenvolver a formação humana integral pelos cursos desta modalidade.

Você foi selecionado (a) por ser aluno (a) regular do último ano dos Cursos Integrados (Eletrônica ou Informática) oferecidos pelo *Campus* São João da Boa Vista, local onde o estudo será realizado. Primeiramente você será convidado a participar de uma entrevista semiestruturada a partir da técnica de grupo focal com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem expectativas em relação ao curso, sobre a escola e a integração das áreas Núcleo Comum e Profissionalizante.

Tal entrevista será por meio da técnica de Grupo Focal, no máximo 10 alunos participantes, e realizada no próprio local de estudo ou em outro local, se assim o preferir. Os encontros com o grupo serão realizados no Auditório do *Campus* São João, ou em outro local, organizado pela pesquisadora, se o grupo assim o preferir. Finalizadas as entrevistas, os alunos terão que responder um questionário com 19 perguntas estruturadas que visam identificar dados socioeconômicos e culturais dos alunos.

Por envolver seres humanos, alguns riscos poderão ocorrer, os quais estão relacionados aos possíveis constrangimentos, eventual desconforto, estresse, cansaço ou qualquer outro relacionado às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do (s) entrevistado (s). Os encontros acontecerão no local escolhido pelo entrevistado, não havendo necessidade do seu deslocamento para conceder o depoimento. Esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar algum desconforto pelo fato da pesquisadora trabalhar no *Campus* São João da Boa Vista do IFSP, atuando como Técnica em Assuntos Educacionais, locada no setor Sociopedagógico da Instituição, embora durante a pesquisa, a pesquisadora encontrar-se em licença para qualificação.

Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder às perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-los e encaminhá-los para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para o entendimento do princípio pedagógico dos Cursos Integrado, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo na escola, seja em sua relação ao pesquisador, ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, dos encontros do grupo. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas,

garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa. Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (19) 98129-5372. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

**Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisador Responsável: Juliana Gimenes Gianelli

Endereço: Rua Maria Cândida Rodrigues Peres, 111- Recanto do Bosque, São João da Boa Vista-SP

Contato telefônico: (19) 98129-5372 e-mail: [jugimenes@yahoo.com.br](mailto:jugimenes@yahoo.com.br)

São João da Boa Vista, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Juliana Gimenes Gianelli

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante ou Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**GRUPO PROFESSORES**

**(Resolução 466/2012 do CNS)**

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: travessia para a formação humana integral?

Eu, Juliana Gimenes Gianelli, estudante de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “O Ensino Médio Integrado: travessia para a formação humana integral?”, orientada pelo Prof. Dr. Paolo Nosella.

A problemática da pesquisa está centrada na reflexão de que as manifestações subjetivas dos alunos, docentes, equipe gestora e pedagógica a serem entrevistados, por exemplo, na exposição das expectativas e projetos pedagógicos sobre o modelo atual de formação, reforçariam a dualidade escolar e a impossibilidade da realização de uma escola unitária gramsciana no contexto atual do EMI. A proposta desse estudo é analisar perspectivas dos alunos, docentes, equipe pedagógica e gestora do EMI do *Campus* São João do IFSP sobre o princípio pedagógico dos cursos de Ensino Médio Integrado, considerando as vertentes teóricas e estudos que discorrem sobre a possibilidade ou não de desenvolver a formação humana integral pelos cursos desta modalidade.

Você foi selecionado (a) por lecionar nos Cursos Integrados (Eletrônica e / ou Informática) oferecidos pelo *Campus* São João da Boa Vista, local onde o estudo será realizado. Primeiramente, você será convidado a participar de uma entrevista semiestruturada a partir da técnica de grupo focal com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem expectativas em relação ao curso, sobre a escola e a integração das áreas Núcleo Comum e Profissionalizante.

Tal entrevista será por meio da técnica de Grupo Focal, no máximo 05 docentes participantes em cada grupo, e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. Os encontros com o grupo serão realizados no Auditório do *Campus* São João, ou em outro local, organizado pela pesquisadora, se o grupo assim o preferir. Finalizadas as entrevistas, os docentes terão que responder um questionário com 24 perguntas estruturadas e semiestruturadas que visam identificar o perfil docente e sua experiência e vivência em relação ao Ensino Médio Integrado, bem como o conhecimento sobre a proposta pedagógica da escola.

Por envolver seres humanos, alguns riscos poderão ocorrer, os quais estão relacionados aos possíveis constrangimentos, eventual desconforto, estresse, cansaço ou qualquer outro relacionado às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do (s) entrevistado (s). Os encontros acontecerão no local escolhido pelo entrevistado, não havendo

necessidade do seu deslocamento para conceder o depoimento. Esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar algum desconforto pelo fato da pesquisadora trabalhar no *Campus* São João da Boa Vista do IFSP, atuando como Técnica em Assuntos Educacionais, locada no setor Sociopedagógico da Instituição, embora durante a pesquisa, a pesquisadora encontrar-se em licença para qualificação.

Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-los e encaminhá-los para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para o entendimento do princípio pedagógico dos Cursos Integrado, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo na escola, seja em sua relação ao pesquisador, ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, dos encontros do grupo. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa. Você receberá uma via

deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (19) 98129-5372. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

**Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisador Responsável: Juliana Gimenes Gianelli

Endereço: Rua Maria Cândida Rodrigues Peres, 111- Recanto do Bosque, São João da Boa Vista-SP

Contato telefônico: (19) 98129-5372 e-mail: [jugimenes@yahoo.com.br](mailto:jugimenes@yahoo.com.br)

São João da Boa Vista, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Juliana Gimenes Gianelli

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
GRUPO EQUIPE PEDAGÓGICA E GESTORES  
(Resolução 466/2012 do CNS)

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: travessia para a formação humana integral?

Eu, Juliana Gimenes Gianelli, estudante de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “O Ensino Médio Integrado: travessia para a formação humana integral?”, orientada pelo Prof. Dr. Paolo Nosella.

A problemática da pesquisa está centrada na reflexão de que as manifestações subjetivas dos alunos, docentes, equipe gestora e pedagógica a serem entrevistados, por exemplo, na exposição das expectativas e projetos pedagógicos sobre o modelo atual de formação, reforçariam a dualidade escolar e a impossibilidade da realização de uma escola unitária gramsciana no contexto atual do EMI. A proposta desse estudo é analisar perspectivas dos alunos, docentes, equipe pedagógica e gestora do EMI do *Campus* São João do IFSP sobre o princípio pedagógico dos cursos de Ensino Médio Integrado, considerando as vertentes teóricas e estudos que discorrem sobre a possibilidade ou não de desenvolver a formação humana integral pelos cursos desta modalidade.

Você foi selecionado (a) por fazer parte da equipe pedagógica ou gestora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Você será convidado a participar de uma entrevista semiestruturada a partir da técnica de grupo focal com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem expectativas, vivências e experiências, bem como sobre a integração das áreas Núcleo Comum e Profissionalizante.

Tal entrevista será por meio da técnica de Grupo Focal, no máximo 05 participantes, e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. Os encontros com o grupo serão realizados no Auditório do *Campus* São João, ou em outro local, organizado pela pesquisadora, se o grupo assim o preferir.

Por envolver seres humanos, alguns riscos poderão ocorrer, os quais estão relacionados aos possíveis constrangimentos, eventual desconforto, estresse, cansaço ou qualquer outro relacionado às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do (s) entrevistado (s). Os encontros acontecerão no local escolhido pelo entrevistado, não havendo necessidade do seu deslocamento para conceder o depoimento. Esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar algum desconforto pelo fato da pesquisadora trabalhar no *Campus* São

João da Boa Vista do IFSP, atuando como Técnica em Assuntos Educacionais, locada no setor Sociopedagógico da Instituição, embora durante a pesquisa, a pesquisadora encontrar-se em licença para qualificação.

Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder às perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-los e encaminhá-los para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para o entendimento do princípio pedagógico dos Cursos Integrado, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo na escola, seja em sua relação ao pesquisador, ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, dos encontros do grupo. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação. Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (19) 98129-5372. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

**Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisador Responsável: Juliana Gimenes Gianelli

Endereço: Rua Maria Cândida Rodrigues Peres, 111- Recanto do Bosque, São João da Boa Vista-SP Contato telefônico: (19) 98129-5372 e-mail: [jugimenes@yahoo.com.br](mailto:jugimenes@yahoo.com.br)

São João da Boa Vista, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Juliana Gimenes Gianelli

\_\_\_\_\_

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_

Nome do Participante

\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante

## ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS/UFSCAR



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: travessia para a formação humana integral?

**Pesquisador:** JULIANA GIMENES GIANELLI

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 50593115.7.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.474.926

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa é qualitativa e segundo o que a pesquisadora relata, tratar-se-á de um estudo de caso pela abordagem do método dialético marxista. Os dados serão provenientes de fontes primárias (leis, base legal do Ensino Médio Integrado, projetos pedagógicos dos cursos, relatórios de gestão, plano de desenvolvimento institucional, pareceres) e fontes secundárias (artigos, teses, dissertações, livros), além do levantamento das fontes orais pelas entrevistas a partir de grupos focais (antes as entrevistas eram semiestruturadas) com os diferentes sujeitos participantes (antes eram somente os estudantes) dos cursos do Ensino Médio Integrado do Campus São Paulo do IFSP.

#### Objetivo da Pesquisa:

Estabeleceu-se como objetivo central da pesquisa a análise da perspectiva dos alunos, docentes, equipe pedagógica e gestora do EMI do Câmpus São João do IFSP sobre o princípio pedagógico dos cursos de Ensino Médio Integrado, considerando as vertentes teóricas e estudos que discorrem sobre a possibilidade ou não de desenvolver a formação humana integral pelos cursos desta modalidade. Em relação aos objetivos específicos: pretende-se identificar a concepção e o princípio educativo para o EMI presente nos documentos institucionais dos cursos de EMI do Câmpus São João e na legislação brasileira sobre educação profissional, além de apresentar a percepção, as expectativas e a avaliação dos sujeitos envolvidos sobre o modelo de formação ofertado pelos cursos do EMI, e também, desenvolver uma análise comparada entre os discursos

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9683

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.474.926

desses sujeitos sobre o princípio pedagógico dos cursos ofertados com o proposto por meio dos documentos institucionais.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: devidamente contemplados

Benefícios: contemplados

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Importante trabalho de investigação e plenamente adequada em relação aos procedimentos éticos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Adequados

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_556777.pdf	19/02/2016 14:48:10		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Juliana_versao3.doc	19/02/2016 14:46:17	JULIANA GIMENES GIANELLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_gestoresv3.doc	19/02/2016 14:44:23	JULIANA GIMENES GIANELLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_docentev3.doc	19/02/2016 14:44:10	JULIANA GIMENES GIANELLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alunov3.doc	19/02/2016 14:43:50	JULIANA GIMENES GIANELLI	Aceito
Outros	Carta_Autorizacao.pdf	22/12/2015 13:28:20	JULIANA GIMENES GIANELLI	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9683

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.474.925

Outros	Questionarios_rotatorios_entrevistas.docx	22/12/2015 13:24:44	JULIANA GIMENES GIANELLI	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.PDF	29/09/2015 09:43:01	JULIANA GIMENES GIANELLI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 01 de Abril de 2016

---

**Assinado por:**  
**Ricardo Carneiro Borra**  
**(Coordenador)**

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

## ANEXO B: GRADE CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO DE ELETRÔNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

<b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO</b> <b>Campus SÃO JOÃO DA BOA VISTA</b> <b>[ Criação: Decreto de 2012/2006 ]</b> <b>ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO TÉCNICO</b> <small>(Base Legal: Lei nº 9394/1996 e 5154/2004 Art.4º § 1º - Integrada)</small> Educação Profissional Técnica de Nível Médio Articulada com o Ensino Médio de Forma Integrada <b>Habilitação Profissional: TÉCNICO EM ELETRÔNICA</b> <b>TECNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO</b>										Carga H. Total			
										<b>3.831,67</b>			
										<b>Carga Estágio</b>			
										<b>360,0</b>			
										<b>Curso Anual</b>			
										<b>Núm. Semanas</b>			
										<b>38</b>			
Códigos e Linguagem e suas Tecnologias	Componente Curricular				Cód. Disci	Teori a /	Mém -	Curso anual - aulas/semana				Total Aulas	Total Horas
	1*	2*	3*	4*									
	Educação Física (Horário oposto)				EFI	T / P	2	2	2	2	0	228	190,0
	Língua Portuguesa e Redação				LPR	T / P	2	2	3	3	3	418	348,3
	Inglês				ING	T / P	2	2	2	0	0	152	126,7
	Inglês Instrumental				INS	T / P	2	0	0	0	2	76	63,3
	Espanhol (Optativa)				ESP	T / P	2	0	0	0	2	76	63,3
<b>Sub Total I:</b>								<b>6</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>950</b>	<b>791,7</b>
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Biologia e Programa de Saúde				BPS	T / P	2	2	2	2	0	228	190,0
	Física				FIS	T / P	2	2	2	2	0	228	190,0
	Matemática				MAT	T	1	4	3	2	0	342	285,0
	Química				QUI	T / P	2	2	2	2	0	228	190,0
<b>Sub Total II:</b>								<b>10</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>1026</b>	<b>855,0</b>
Ciências Humanas e Sociais	Projeto Interdisciplinar Contextualizado CSC		Projeto Disciplinar de Sociologia e Filosofia		PSF	T / P	2	2	2	2	2	304	253,3
			Projeto Disciplinar de História e Geografia		PHG	T / P	2	2	2	2	2	304	253,3
	<b>Sub Total III:</b>								<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>608</b>
<b>Total núcleo comum:</b>								<b>20</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>11</b>	<b>2584</b>	<b>2.153,3</b>
Parte Diversificada	Matemática Aplicada e Estatística				MAE	T	1	0	0	0	2	76	63,3
	Laboratório de Física				LFS	P	2	0	0	2	0	76	63,3
	Informática Básica (optativa)				INF	T / P	2	2	0	0	0	76	63,3
	Artes (Horário Oposto)				ART	T / P	2	0	0	0	2	76	63,3
	Gestão Industrial				GES	T	1	0	0	0	2	76	63,3
<b>Sub Total IV:</b>								<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>316,67</b>	<b>316,7</b>
Parte Profissionalizante em Eletrônica	Desenho Técnico				DTE	T / P	2	2	0	0	0	76	63,3
	Eletricidade Básica				ELB	T	1	3	0	0	0	114	95,0
	Eletrônica Digital I				ED1	T	1	2	0	0	0	76	63,3
	Laboratório de Eletricidade				LAE	P	2	4	0	0	0	152	126,7
	Circuitos Elétricos				CCE	T	1	0	2	0	0	76	63,3
	Desenho Técnico Eletrônico				DSE	T / P	2	0	2	0	0	76	63,3
	Eletrônica I				EO1	T	1	0	2	0	0	76	63,3
	Eletrônica Aplicada I				EA1	P	2	0	3	0	0	114	95,0
	Eletrônica Digital II				ED2	T	1	0	2	0	0	76	63,3
	Segurança no trabalho				SEG	T	1	0	1	0	0	38	31,7
	Eletrônica II				EO2	T	1	0	0	2	0	76	63,3
	Eletrônica Aplicada II				EA2	P	2	0	0	2	0	76	63,3
	Eletrônica Digital III				ED3	T	1	0	0	2	0	76	63,3
	Eletrônica Industrial				ELI	T	1	0	0	2	0	76	63,3
	Programação				PRG	T / P	2	0	0	1	0	38	31,7
	Máquinas e Comandos Elétricos				MCE	T / P	2	0	0	0	2	76	63,3
	Automação				AUT	T / P	2	0	0	0	2	76	63,3
	Elementos de Telecomunicações				ETL	T	1	0	0	0	2	76	63,3
	Microcontroladores				MCL	T / P	2	0	0	0	2	76	63,3
Projetos Eletrônicos				PRJ	T / P	2	0	0	0	3	114	95,0	
<b>Parte Técnica:</b>								<b>11</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>1634</b>	<b>1.361,7</b>
<b>Núcleo Comum e Parte Diversificada no Período:</b>								<b>18</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>2584</b>	<b>2.153,3</b>
<b>Total de Aulas no Período:</b>								<b>29</b>	<b>30</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>4218</b>	<b>3.515,0</b>
<b>Total de Aulas no Período Oposto:</b>								<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>380</b>	<b>316,7</b>
<b>Total acumulado de Aulas:</b>								<b>33</b>	<b>32</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>Total: 4.598</b>	
<b>Total Acumulado em Horas:</b>								<b>1045,0</b>	<b>1013,3</b>	<b>886,7</b>	<b>886,7</b>	<b>Total: 3.831,7</b>	
<b>Supervisão de Estágios:</b>													<b>Total: 360,0</b>
<small>Ocorrências: 1) Aulas de 50 minutos; 2) Estágio NÃO obrigatório; 3) O aluno optará por informática básica no primeiro ano e espanhol no 4o ano;            4) A ausência de aulas se refere apenas a habilitação profissional de TÉCNICO EM ELETRÔNICA</small>													

## ANEXO C: GRADE CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

<b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO</b> <i>Campus SÃO JOÃO DA BOA VISTA</i> <b>( Criação: Decreto de 20/12/2006 )</b> <b>ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO TÉCNICO</b> <small>( Base Legal: Lei nº 9394/1996 e 5154/2004 Art.4º § 1º I - Integrado )</small> Educação Profissional Técnica de Nível Médio Articulada com o Ensino Médio de Forma Integrada <b>Habilitação Profissional: TÉCNICO EM INFORMÁTICA</b> <b>TECNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO</b>										<b>Carga H. Total</b>	
										<b>3.641,67</b>	
										<b>Carga Estágio</b> <b>360,0</b>	
										<b>Curso Anual</b> <b>Núm. Semanas</b> <b>38</b>	
Códigos e Linguagem e Subs. Tecnológicas	Componente Curricular		Cód. Discip	Teori a /	Núm. Prof	Curso anual - aulas/semana				Total Aulas	Total Horas
						1º	2º	3º	4º		
	Educação Física (Horário oposto)		EFI	T/P	2	2	2	2	0	228	190,0
	Língua Portuguesa e Redação		LPR	T/P	2	2	3	3	3	418	348,3
	Espanhol (Optativa)		ESP	T/P	2	0	0	0	2	76	63,3
	Inglês		ING	T/P	2	2	2	0	0	152	126,7
	Inglês Instrumental		INS	T/P	2	0	0	0	2	76	63,3
<b>Sub Total I:</b>						<b>6</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>950</b>	<b>791,7</b>
Ciências da Matemática, Matemática e Tecnológicas	Biologia e Programa de Saúde		BPS	T/P	2	2	2	2	0	228	190,0
	Física		FIS	T/P	2	2	2	2	0	228	190,0
	Matemática		MAT	T	1	4	3	2	0	342	285,0
	Química		QUI	T/P	2	2	2	2	0	228	190,0
<b>Sub Total II:</b>						<b>10</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>1026</b>	<b>855,0</b>
Ciências Humanas e Sociais	Projeto Interdisciplinar Contextualizado o CSC	Projeto Disciplinar de Sociologia e Filosofia	PSF	T/P	2	2	2	2	2	304	253,3
		Projeto Disciplinar de História e Geografia	PHG	T/P	2	2	2	2	2	304	253,3
	<b>Sub Total III:</b>						<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>608</b>
<b>Total núcleo Comum:</b>						<b>20</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>11</b>	<b>2584</b>	<b>2.153,3</b>
Parte Diversificada	Matemática Aplicada e Estatística		MAE	T	1	0	0	0	2	76	63,3
	Laboratório de Física		LFS	P	2	0	0	2	0	76	63,3
	Artes (Horário Oposto)		ART	T/P	2	0	0	0	2	76	63,3
	Gestão Industrial		GES	T	1	0	0	0	2	76	63,3
<b>Sub Total IV:</b>						<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>304</b>	<b>253,3</b>
Parte Profissionalizante em Informática	Informática		INF	T/P	2	3	0	0	0	114	95,0
	Lógica 1		LGI	T/P	2	2	0	0	0	76	63,3
	Sistemas Computacionais		STC	T/P	2	3	0	0	0	114	95,0
	Lógica 2		LG2	T/P	2	0	3	0	0	114	95,0
	Linguagem de Programação 1		LP1	T/P	2	0	3	0	0	114	95,0
	Redes de Computadores e Internet		RDI	T/P	2	0	3	0	0	114	95,0
	Banco de Dados		BDD	T/P	2	0	2	0	0	76	63,3
	Linguagem de Programação 2		LP2	T/P	2	0	0	4	0	152	126,7
	Teoria e Desenvolvimento de Sistemas		TDS	T/P	2	0	0	2	0	76	63,3
	Aplicações para Web 1		AW1	T/P	2	0	0	3	0	114	95,0
	Prática de Desenvolvimento de Sistemas		PDS	T/P	2	0	0	0	5	190	158,3
	Aplicações para Web 2		AW2	T/P	2	0	0	0	3	114	95,0
	Segurança da Informação		SIN	T/P	2	0	0	0	3	114	95,0
<b>Parte Técnica:</b>						<b>8</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>1482</b>	<b>1.235,0</b>
<b>Núcleo Comum e Parte Diversificada no Período:</b>						<b>18</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>2584</b>	<b>2.153,3</b>
<b>Total de Aulas no Período:</b>						<b>26</b>	<b>29</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>4066</b>	<b>3.388,3</b>
<b>Total de Aulas no Período Oposto:</b>						<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>304</b>	<b>253,3</b>
<b>Total acumulado de Aulas:</b>						<b>28</b>	<b>31</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>Total: 4.370</b>	
<b>Total Acumulado em Horas:</b>						<b>886,7</b>	<b>981,7</b>	<b>886,7</b>	<b>886,7</b>	<b>Total: 3.641,7</b>	
<b>Supervisão de Estágios:</b>										<b>Total: 360,0</b>	

Observações: 1) Aula de 50 minutos; 2) Estágio NÃO obrigatório; 3) O aluno optará por informática básica na primeira ano e corporativa na 4ª ano;  
4) A conclusão de todas as disciplinas prevê a habilitação profissional do TÉCNICO EM INFORMÁTICA.